



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Läraryrket, examensarbete 10 poäng

Pojkar säljer medan flickor konsumerar

– En intervjustudie om pedagogers tankar kring barnlitteratur sett ur ett
genusperspektiv

Emelie Avenius
Anna Rohlén

LAU350

Handledare: Maj Asplund Carlsson

Rapportnummer: VT07_1080_002

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen 41-60 poäng

Titel:	Pojkar säljer medan flickor konsumerar – En intervjustudie om pedagogers tankar kring barnlitteratur sett ur ett genusperspektiv
Författare:	Emelie Avenius och Anna Rohlén
Termin och år:	VT- 07
Kursansvarig institution:	Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning
Handledare:	Maj Asplund Carlsson
Examinator:	Anna Nordenstam
Rapportnummer:	VT07_1080_002
Nyckelord:	Genusperspektiv, Barnlitteratur, Läsning, Förskola,

Bakgrund

Mot bakgrund av att genusperspektivet har kommit att bli en central del i många förskolors verksamhet ville vi få reda på hur pedagogers tankar är förankrat i genusperspektivet tillsammans med barnlitteratur i deras dagliga arbete. Litteratur och högläsning har en lång tradition inom förskolan och har kommit att bli en naturlig och viktig del av dess verksamhet. Litteraturen är delaktig i att påverka barns syn på världen och därför ser vi vikten av ett väl genomtänkt bokval sett ur ett genusperspektiv.

Syfte och frågeställningar

Vårt syfte var att få inblick i pedagogers tankar kring barnlitteratur sett ur ett genusperspektiv. Vi ville studera hur de sade sig arbeta med barnlitteratur och undersöka deras egen medvetenhet om den makt de besitter i att påverka förskolebarnens syn på genuskonstruktioner. Vidare ville vi ta reda på om utbildning och uppmuntran från ledningen påverkar en pedagogs medvetenhet.

– Hur tänker pedagogerna kring den barnlitteratur som de förmedlar till barnen?

– Hur kan kunskaper om genus bli ett verktyg till att förändra förlegade genusstrukturer i arbetet med barnlitteratur?

– Hur påverkar pedagogens utbildning och ledningens engagemang pedagogens medvetenhet om genus i relation till barnlitteratur?

Metoder

En kvalitativ forskningsintervju användes för att finna svar på pedagogernas tankar. Informanterna är sex förskollärare inom Göteborg, Härryda, Tjörn och Kungsbacka kommun. Aktuell litteratur inom ämnet bearbetades.

Resultat

Resultatet åskådliggör att när genuspedagogiken togs upp till ytan visade det sig att informanterna hade många goda tankar kring barnlitteratur sett ur ett genusperspektiv, men denna medvetenhet fanns inte i ett allmänt diskuterande kring arbetet med barnlitteratur. Tankarna gick främst till språkutvecklingens betydelse och fantasins näste. Pedagogerna inser litteraturens förmedlande kraft och ser konsekvenser av valet av barnlitteratur och deras egna förhållningssätt. Kunskap om egna pedagogiska överväganden och eget förhållningssätt till barnlitteratur blir till verktyg för att kunna förändra förlegade genusstrukturer. Även en säkerhet i vad som kännetecknar god barnlitteratur och en kunskap om litteratursamtalets betydelse med genusperspektivet i fokus är ett maktmedel till att vidga genuskonstruktioner. Ledningens engagemang påverkar medvetenheten om genusperspektivet i barnlitteratur genom att ge pedagogerna kunskap via utbildning.

Förord

Efter att tillsammans ha skrivit en uppsats om genusmärkta barnkläder blev vi än mer inspirerade till att skriva ett examensarbete kring just genus. En liknande erfarenhet ligger bakom oss med inriktningen Barn och ungas uppväxtvillkor, lärande och utveckling (BAUN) som bas. Vi har båda läst svenska kurser och integrerat med vår inriktning har ämnet till examensarbete successivt växt fram. BAUN- inriktningen har fördjupat vår kunskap kring barnsyn och barns lärande. Kurserna i svenska gav oss en god insikt i litteraturens betydelse för barn och deras utveckling, vilket har resulterat i vårt examensarbete. Vi har valt att skriva om pedagogers tankar kring den barnlitteratur de väljer, sett ur ett genusperspektiv. Att synliggöra kombinationen barnlitteratur och genus är för oss som blivande pedagoger viktigt. Vi anser att ett omsorgsfullt val kan ge goda förutsättningar för barnets syn på sin könstillhörighet.

Under hela uppsatsprocessen har vi arbetat tillsammans, vi har bollat stora som små tankar och idéer med varandra och under denna tankeutveckling har en text successivt växt fram.

Ett stort tack vill vi ge de pedagoger som ställt upp som informanter och gjort denna studie möjlig. Ett tack riktas också till Maj Asplund Carlsson som väglett, gett konstruktiv kritik och uppmuntrat oss under arbetets gång.

Göteborg 2007

Emelie Avenius och Anna Rohlén

Innehållsförteckning

INLEDNING	1
BAKGRUND	1
TEORETISK UTGÅNGSPUNKT OCH TIDIGARE FORSKNING KRING ÄMNET	3
REDOGÖRELSE FÖR CENTRALA BEGREPP	3
<i>Genuskonstruktion kontra könsroll.....</i>	<i>3</i>
<i>Genus.....</i>	<i>3</i>
<i>Könsroll.....</i>	<i>4</i>
<i>Jämställdhet.....</i>	<i>4</i>
<i>Stereotyp.....</i>	<i>4</i>
<i>Normer.....</i>	<i>5</i>
GENUS I STYRDOKUMENTET LPFÖ 98.....	5
GENUS SOM SOCIAL KONSTRUKTION	6
ALLMÄNT OM LITTERATUR SOM SPEGLAR GENUSPERSPEKTIVET.....	6
<i>Skapandet av genusstrukturer</i>	<i>6</i>
<i>Litteraturens påverkan</i>	<i>8</i>
<i>Lekfulla boksamtal.....</i>	<i>9</i>
<i>Litteraturens aktörer</i>	<i>10</i>
<i>Alfonsprojektet.....</i>	<i>11</i>
SYFTE OCH PROBLEMFORMULERINGAR	13
SYFTE	13
PROBLEMFORMULERING	13
METOD	15
KVALITATIV FORSKNINGSINTERVJU	15
UNDERSÖKNINGSGRUPP OCH URVAL.....	15
GENOMFÖRANDE	16
AVGRÄNSNING.....	17
ETISKA RIKTLINJER	17
GENERALISERBARHET.....	18
RELIABILITET OCH VALIDITET	18
RESULTAT	19
BENÄMNING AV INFORMANTERNA	19
INTERVJURESULTAT	19
PEDAGOGISKA MOTIV VID LITTERATURLÄSNING.....	19
<i>Pedagogerna läser böcker för barnen.....</i>	<i>19</i>
<i>Vad kännetecknar god barnlitterär kvalitet för pedagogerna</i>	<i>20</i>
<i>Pedagogens tankar kring den litteratur som förmedlas till barnen sett ur ett genusperspektiv</i>	<i>20</i>
VAL AV BARNLITTERATUR.....	21
<i>Pedagogens val av litteratur.....</i>	<i>21</i>
<i>Val av barnlitteratur ur ett genusperspektiv.....</i>	<i>21</i>
PROBLEMATISERANDE UPPFÖLJNING	22
<i>Pedagogens uppföljning av litteratur</i>	<i>22</i>
LITTERATUR SOM VERKTYG	22
ETT AKTIVT ARBETS- OCH FÖRHÅLLNINGSSÄTT GÄLLANDE GENUS, UNDER UTBILDNING OCH I VERKSAMHET ..	22
SAMMANFATTANDE ANALYS AV RESULTAT	23
<i>Vilka pedagogiska motiv hade pedagogerna vid val av barnlitteratur och litteraturläsning?</i>	<i>23</i>
<i>Uppföljning och problematisering.....</i>	<i>24</i>
<i>Litteratur som verktyg för påverkan.....</i>	<i>25</i>
<i>Utbildning och uppmuntrans roll i pedagogers (o)aktiva genusarbete.....</i>	<i>25</i>
SLUTDISKUSSION.....	27
REFLEKTIONER KRING VÅR UNDERSÖKNING	27

TILLBAKABLICK PÅ SYFTE OCH PROBLEMFORMULERING	27
HUR TÄNKER PEDAGOGER KRING DEN BARNLITTERATUR DE FÖRMEDLAR TILL BARNEN?.....	28
HUR KAN EN MEDVETENHET OM GENUS BLI ETT VERKTYG TILL ATT FÖRÄNDRA FÖRLEGADE GENUSSTRUKTURER I ARBETET MED BARNLITTERATUR?.....	29
HUR PÅVERKAR PEDAGOGENS UTBILDNING OCH LEDNINGENS ENGAGEMANG PEDAGOGENS MEDVETENHET OM GENUS I RELATION TILL BARNLITTERATUR?	31
UPPSATSENS KONSEKVENSER	32
SLUTSATSER	32
FORTSATT FORSKNING	32
SLUTORD.....	33
KÄLLFÖRTECKNING	35
SKRIFTLIGA KÄLLOR	35
INTERNETKÄLLOR	36

Inledning

I inledningen presenteras bakgrunden till vårt val av ämne. Därefter introduceras en kortfattad sammanställning av tidigare forskning som är relevant för vår studie och ett utdrag från förskolans läroplan.

Bakgrund

Den genusrelaterade frågan har länge varit ett aktuellt och debatterat ämne, vilket också speglar sig i vår högskoleutbildning. För en av oss har detta varit ett ämne som legat varm om hjärtat ända sedan tonårstiden. Det stora intresset har smittat av sig på den andra skribenten och tillsammans har vi under diskussioner utvecklat ett ömsesidigt intresse för barnlitteratur och den påverkan litteratur kan ha för barns genuskonstruktion.

Forskning visar att barn redan ifrån mycket tidig ålder är lärande individer med stor kompetens att söka kunskap och därmed utvecklas (Gannerud & Rönnman 2006:37). Vygotskij menar att lärandet sker i kommunikation och samspel med omgivningen, mellan individer och i relation till en social miljö (Jerlang & Ringsted, 2003:278,287). Allt tänkande utvecklas således i relation med andra. Utifrån Vygotskijs sociokulturella perspektiv sker barns lärande i ett socialt samspel med andra och interageras med barnets eget tänkande (Pramling & Sheridan, 2000:30). Redan ifrån spädbarnsåldern behandlas barn mer eller mindre medvetet av sin omgivning på olika sätt beroende på vilket kön barnet har (Wahlström, 2003:18f).

I Lpfö 98 kan vi läsa följande under rubriken saklighet och allsidighet:

[...] Vuxnas sätt att bemöta flickor och pojkar liksom de krav och förväntningar som ställs på dem bidrar till att forma flickors och pojkars uppfattning om vad som är kvinnligt och manligt. Förskolan skall motverka traditionella könsmonster och könsroller. Flickor och pojkar skall i förskolan ha samma möjligheter att pröva och utveckla förmågor och intressen utan begränsningar utifrån stereotypa könsroller (Utbildningsdepartementet, 2006:4).

Detta citat speglar synen på att könsskillnader i Lpfö 98 är något som skapas i ett socialt samspel med sin omgivning.

Litteraturläsning är en naturlig del av förskolebarnens vardag. Utifrån synen på att kön skapas i ett socialt samspel tycker vi det är viktigt att titta på hur pedagogerna tänker kring barnlitteratur ur ett genusperspektiv. Pedagoger är viktiga förebilder i skapandet av en förståelse hos barnen där alla människor har lika värde oberoende av kön. Sagor ger barn unika tillfällen till identifikation där de får leva sig in i olika roller, lära känna världen och utvecklas i denna (Öhman, 2003:150). Om man hårdrar det kan man med andra ord hävda att barnlitteraturen blir medskapare till barnens uppfattning och synsätt kring exempelvis sitt kön. I samband med detta drar vi slutsatsen att ju tidigare man börjar arbeta med att lösa upp förlegade genusstrukturer desto större chans att få ett föränderligt framtida samhälle.

För att få till stånd en förändring av de förgivettagna genusstrukturer som finns överallt i vårt samhälle, även så i våra svenska förskolor är det viktigt med medvetna pedagoger. Pedagoger som enligt Svaleryd själva har vetskap om sina egna värderingar och hur han/hon själv medvetet/omedvetet handlar och tänker. Det är först då som pedagogerna kan bryta förlegade mönster och arbeta mot att vidga barnens genusstrukturer (Svaleryd, 2003:46). Pedagoger ska hjälpa barn att hitta sin identitet utifrån sig själv och inte sitt kön. Lpfö 98 uttrycker att förskolan ska motverka traditionella könsroller (Utbildningsdepartementet, 2006:4). På flera håll i Sveriges förskolor arbetas det aktivt med genus. I Västra Götalandsregionen har man arbetat med Alfons-projektet som inneburit att man tagit fram litteraturprofilerade förskolor (www.regionbibliotek.vgregion.se/kotten/). För en framtida förändring gentemot våra nuvarande barn så krävs det att pedagogerna själva blir medvetna om sina egna tankar och hur egna värderingar kring manligt och kvinnligt påverkar bemötandet, handlandet och det pedagogiska arbetet (Svaleryd, 2003:8).

Teoretisk utgångspunkt och tidigare forskning kring ämnet

I detta avsnitt redogör vi inledningsvis för centrala begrepp som kontinuerligt återkommer i vår text. Därefter undersöker vi vad styrdokumentet Lpfö 98 förmedlar. Vidare följer en litteraturgenomgång fokuserad på genusperspektivet.

Redogörelse för centrala begrepp

Genuskonstruktion kontra könsroll

Hirdman påpekar vikten av att bli medveten om hur genus görs och hur genus verkar. Hon menar att denna medvetenhet är nödvändig för att lösa upp bildandet av ojämställdheten mellan könen (Hirdman, 2001:6).

Enligt hennes sätt att se innebär begreppet könsroll en oundviklig ”uppdelning mellan kön, kön som kropp, könsorgan, biologi, natur och roll, roll som social/kulturell överbyggnad, konstruktion” (Hirdman, 2001:13). Hirdman menar att man i detta begrepp fokuserar allt för stor vikt vid det biologiska könet och att man ser kultur som en okomplicerad sammansättning. Att använda sig av benämningen genus är därför bättre och mer användbar då det ses som något mer än en uppdelning av kön/kropp och genus. Att förstå genus innebär att tankar, praktiker, vanor och föreställningar om kön tas i beaktande. Förståelsen av kultur eller social konstruktion ses här som något som är tolkat, påverkat och sammanfogat av en mängd olika företeelser, därmed ses kulturskapandet som något mångfacetterat. Hirdman skriver att genus har en tydlighet som kön saknar, då kön kan förstås som både det biologiska könet och det formade. Hirdman hävdar också att användningen av termen kön kan ge upphov till missuppfattningar där ordets tankar kan leda till förlegade definitioner som har med kvinnans underordning att göra (Hirdman, 2001:13ff).

Genus

I Nationalencyklopedin definieras genus som ett begrepp som används för att ”förstå och urskilja de föreställningar, idéer och handlingar som sammantagna formar människors sociala kön. Genus används som benämning på den kulturella process som tillskriver manligt och maskulint resp. kvinnligt och feminint. Genuskonstruktioner utmärks av ett motsatstänkande som skapar skillnader, isärhållande och makt. Könens synligt olika kroppar, de fysiologiska könsskillnaderna, är det material som framför allt används för dessa varierande former” (www.ne.se).

Svaleryd visar en likhet med Nationalencyklopedins beskrivning och gör gällande att genus har sitt ursprung från den kultur som växt fram under flera tidigare generationer och därtill kommer det sig att vi formas av det sociala system som nu existerar. Begreppet genus fokuserar enligt Svaleryd på ”relationen mellan könen, mäns och kvinnors beteenden, sysslor och vad som anses manligt och kvinnligt” (Svaleryd, 2003:29). Connell menar att genus inte ska ses som två statiska kategorier med statiska roller. Det ska istället erfaras som att det mellan könen finns ett dynamiskt historiskt förhållande som fortfarande utkämpar strider kring genuskonstruktioner (2003:41) .

Genuskonstruktion är den beteckning som vi främst använder och föredrar i vår studie. Vi anser att ordet är mer neutralt och vidöppet än ordet könsroll, då man på ett bredare plan

pratar om maskuliniteter och femininiteter i plural vid begreppet genuskonstruktion. Obundenheten gör att vi kan diskutera och problematisera kring hur relationer skapas och bibehålls, utan att behöva länka ihop med biologiska skillnader .

Könsroll

”Könsroll är en sammanfattande term för socialt och kulturellt betingade skillnader mellan könen vad avser beteende, värderingar, normer, föreställningar, resurser, makt och prestige” enligt Nationalencyklopedin (www.ne.se). Elvin-Nowak och Thomsson skriver att barn konstruerar sin könsroll utifrån att studera och imitera sin omgivning (2003:103). Barnet etablerar också sin könsroll genom att omgivningen på olika sätt hjälper till att sortera in barnets beteenden och handlingar i flick- och pojkfack då de uppmuntrar respektive bestraffar barnets handlande. På så sätt lär sig barnet att leva upp till de roller som de förväntas beroende på det kön barnet har. Att vara flicka respektive pojke är alltså något som man *lär sig* (Elvin-Nowak & Thomsson, 2003:133).

De gånger vi brukar ordet könsroll och kön i studien, det är när vi refererar till författare som i sin litteratur valt att använda dessa termer. Vi använder också ordet könsroll eller kön när forskollärare själva använder orden vid intervjutillfället. Däremot föredrar vi att inte själva använda dessa ord då det känns förlegade och inriktade på könet som biologiskt betingat och inte insatta i en social konstruktion. Vi använder istället orden genuskonstruktion, genusstrukturer eller genus.

Jämställdhet

Nationalencyklopedins definition på jämställdhet innebär att ”kvinnor och män har samma rättigheter, skyldigheter och möjligheter inom alla väsentliga områden i livet. Man ser på *förhållandet* mellan könen” (www.ne.se). Svaleryd skriver att jämställdhet innebär att man oberoende av kön har möjlighet att utveckla sina förmågor utifrån sig själv och inte inskränks i förgivettagna könsroller (Svaleryd, 2003:36).

Stereotyp

Stereotyp betyder enligt nationalencyklopedin en ”förenkling, en ofta allmänt omfattad föreställning om utmärkande egenskaper hos alla som tillhör en viss grupp som t.ex. kön. Stereotypen påverkar ofta den bild man skapar sig av en individ ur en viss grupp utan att man närmare prövar om den är korrekt. En stereotyp är vanligen uppbyggd av viss faktisk kunskap och förenklar hanteringen av intryck från omvärlden, men den kan påverka inte bara uppfattningen om hurdana vissa andra är utan också om hurdana de bör vara. Stereotyper bidrar ofta till att vidmakthålla fördomar och negativa attityder” (www.ne.se).

Vår tolkning är den att ordet stereotypa könsroller betyder att könet uppfattas på ett sett, kvinnligt får ett antal definitioner och manligt likaså och alla inom den kvinnliga respektive manliga gruppen ”dras över samma kam”. Dessa föreställningar är i sin tur svåra att förändra då de individer som går emot föreställningarna inte accepteras av omgivningen fullt ut, vilket bidrar till att föreställningarna förblir svårubbad.

Nikolajeva skriver att pojkars/mäns och flickors/kvinnors egenskaper bygger på motsatser till varandra. Aktörerna tillskrivs könsstereotypa roller vilka speglar sig i verklighetens rådande normer (2004:129) . Nedan följer Nikolajevas exempel på dessa stereotyper;

Pojkar/män

starka
våldsamma
känsllokalla, hårda
aggressiva
tävlande
skyddande
självständiga
aktiva

Flickor/kvinnor

vackra
aggressionshämmande
emotionella, milda
lydiga
självuppoftande
sårbara
beroende
passiva

Normer

Normer står enligt nationalencyklopedin för ”det normala eller godtagna beteendet i t.ex. en social grupp. Ett normsystem anger det normala mönster som individers handlingar bör överensstämma med. De är i allmänhet intimt förbundna med sociala värden och de utgör medel för att förverkliga tillstånd som värderas högt av den samhällsgrupp som bejaktar dem. De formella lagarna uttrycker en del av samhällets normsystem, andra finns nedlagda i traditioner, seder och bruk” (www.ne.se). Enligt Elvin-Nowak och Thomsson är normer ”[...] Ett system av myter, regler och antagandet, vilka med tiden tas för givna och sanna” (Elvin-Nowak & Thomsson, 2003:30). Genom sin verksamhet så som miljön, leken och sagostunderna är förskolan med och återskapar och förnyar vad som räknas som normalt och onormalt i vårt samhälle (SOU, 2006:75, s149).

Genus i styrdokumentet Lpfö 98

Som vi tidigare nämnt i bakgrunden kan vi i Lpfö 98 tyda att styrdokumentet utgår från att genuskonstruktioner skapas i ett socialt samspel med sin omgivning. Det finns därför tydliga riktlinjer för hur pedagoger ska sträva (se citatet från Lpfö 98 under rubriken Bakgrund) efter att ge barnen bredare möjligheter. Förskolemiljön ska präglas av ett jämställdhetsarbete och i Lpfö 98 står det klart och tydligt att förskolans personal *skall* upprätthålla grundläggande värden som fastställts i dokumentet.

I Lpfö 98 kan vi läsa att;

En viktig uppgift för verksamheten är att grundlägga och förankra de värden som vårt samhällsliv vilar på. Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan könen samt solidaritet med svaga och utsatta är värden som förskolan skall hålla levande i arbetet med barnen (Utbildningsdepartementet, 2006:3).

Vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och respekt för de rättigheter och skyldigheter som gäller i ett demokratiskt samhälle och därför är vuxna viktiga som förebilder (Utbildningsdepartementet, 2006:3).

[...] Förskolan skall ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga att tänka själva, att handla, röra sig och att lära sig dvs. bilda sig utifrån olika aspekter såsom intellektuella, språkliga, etiska, praktiska, sinnliga och estetiska. Barnen skall få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter. Detta förhållningssätt förutsätter att olika språk- och

kunskapsformer och olika sätt att lära balanseras och bildar en helhet (Utbildningsdepartementet, 2006:6).

Förskolan skall sträva efter att varje barn utvecklar;

- Förståelse för att alla människor har lika värde oberoende av kön, social eller etnisk bakgrund (Utbildningsdepartementet, 2006:8).
- Sin identitet och känner trygghet i den (Utbildningsdepartementet, 2006:9).

Arbetslaget skall

- Verka för att flickor och pojkar får lika stort inflytande över och utrymme i verksamheten (Utbildningsdepartementet, 2006:11).

Genus som social konstruktion

Vår studie utgår från att vi ser genus som en social konstruktion och den genusordning som finns i samhället ses som social, kulturell och historisk betingad. Genusordningen är konstant föränderlig men skyndar långsamt. Den sociala konstruktionen sker enligt Gannerud och Rönnerman på tre nivåer, vilka är den symboliska nivån, den strukturella nivån och den individuella nivån (2006:18).

- Den symboliska nivån står för hur våra föreställningar och normer av kön bildas och upprätthålls. Här ses mannen som norm, en kvinna är inte en man och därför inte likvärdig. Vad som uppfattas som manligt ges oftare ett högre värde och ses som mer statusfyllt än det som tolkas som kvinnligt.
- Den strukturella nivån sker på samhällsnivå, där det kollektiva samhället rättfärdigar hur vi ser på könsbildandet.
- På den individuella nivån sker individens genuskonstruktion i ett socialt samspel med ovanstående nivåer.

Allmänt om litteratur som speglar genusperspektivet

Skapandet av genusstrukturer

Kåreland hävdar att forskning visar på att genus formas och upprätthålls i våra skolor (2005:9). Connell har en liknande åsikt när han hävdar att samhällets genusordning reproduceras i institutioner där lärarnas vardagliga handlingar och verbala uttryck sannolikt påverkar barnen (2003: 107f). Förskolan formar kön och könsmönster genom dess struktur och innehåll samt genom pedagogernas förhållningssätt och det pedagogiska materialets utformning (SOU, 2006:75: s31). Det viktiga och svåra arbetet med en jämställd och genusorienterad förskola görs inte bara i barngrupperna utan också på föräldramöten, i skolledningen och i utbildningen av barnskötare, förskollärare och rektorer (SOU, 2006:75:s17). Av det följer bl.a. att en medveten genuspädagogik kan leda till att

pedagogernas förhållningssätt påverkar barnen i deras syn och uppfattning kring genuskonstruktioner. Svaleryd menar att vi alla oavbrutet deltar i ett könsdrama (2003:10). En likartad uppfattning har Wahlström som skriver att pedagoger skapar normer som barnen sedan tar till sig och införlivar i sitt eget synsätt (2003:34). Därför har pedagogerna en lysande möjlighet till att frambringa nya könsmonster där barnen erbjuds olika roller och tillåts att tillgodose sig med förmågor och färdigheter som frambringar mångfald av sociala roller (Wahlström, 2003:33,36). Pedagogers förhållningssätt till genusperspektivet påverkar hur flickor och pojkar ser på sina möjligheter utifrån sitt kön, vilka nya områden de får tillträde till (SOU, 2006:75,s56). Kvinnor och män i förskolans verksamhet blir till förebilder då deras arbete sätter sin prägel på hur barn uppfattar sin omvärld, oavsett kön (SOU, 2006:75:s55).

I enlighet med Kåreland och Wahlström ser vi att könstillhörighet är något som hela tiden finns med i barns identitetsutveckling, vilket barnen skapar i samspel med familj, kamrater och skola. Wahlström påpekar att vuxna vidmakthåller diskriminerande mönster när deras egna förväntningar bidrar till att de behandlar pojkar och flickor på olika sätt (2003:33). Rådande normer kring genus har sitt ursprung från vår kultur och historia. De förändras vid olika epoker vilket medför att könsroller är något som konstant omskapas i mänskliga relationer (Kåreland, 2003:11 & Rithander, 1991:9). Enligt Mehan och Wood sitter idén om att kvinnor och män är varandras motsatser djupt i det västerländska tänkandet (enligt Davies, 2003:9).

Förskolan har byggt och bygger fortfarande på en kvinnlig domän där genusperspektivet enligt Gannerud och Rönnerman blir synligt till såväl innehåll som förhållningssätt (2006:17). Innehållet påverkas av det faktum att förskolans personal till största delen är kvinnlig vilket upprätthåller en genusrelaterad arbetsuppdelning. Denna övervikt av kvinnor i förskolan kan göra att de tänker extra mycket på genusperspektivet men att det samtidigt ligger mycket dolt under ytan då normerna är så djupt rotade i oss. Avsaknaden av manliga pedagoger gör att dessa inte träder fram inom kvinnogruppen (Gannerud & Rönnerman, 2006:18). Historiskt sett har institutionella föregångare till förskolan varit en kvinnlig arbetsmarknad med bland annat diakonissor, systrar, barnsköterskor och barnträdgårdsledarinnor. Att män skulle ta anställning i denna verksamhet var förr knappast tänkbart, inte ens när utbildningar inom området öppnades för män. Inte heller har det hjälpt att könsneutralisera yrkestiteln förskollärare då det fortfarande lockar få män till verksamheten (SUO, 2006:75, s22). Att ”stoppa in män” i förskolans verksamhet bara för att de är män, är ingen lösning på jämställdhetsarbetet och det genusrelaterade arbetet. Det måste vara den pedagogiska kompetensen som är det viktiga (SOU, 2006:75:s56). Denna pedagogiska skicklighet är inte alltid i fokus för ett förbättrat jämställdhetsarbete då länder både inom och utanför Europa bara ser att fler män i verksamheten kan skapa jämställdhet på förskolan (SOU2006:75:s52).

Ansvar för att pedagogisk skicklighet kring genus upprätthålls i verksamheten ligger hos huvudmännen. Pedagoger har rätt till fortbildning och utbildningar som kan stärka dem i arbetet med genuspedagogik på förskolan (SOU 2006:75:s14).

Fagrell hävdar att medvetenheten och föreställningarna kring skillnaderna mellan kvinnor och män redan är djupt rotade hos barn i förskolan. Ett barn på 5-7 år förstår att kvinnor i många ögon är den andra rangens kategori med avseende på kön (enligt Kåreland, 2005:10). De har som Kåreland skriver ”anammat en patriarkalisk ordning enligt vilken det manliga framstår som överordnat det kvinnliga” (Kåreland, 2003:10). Hirdman hävdar att ”våra samhällen är uppbyggda på en maktordning mellan könen [...]” och skriver vidare att ”den ordningen till

och med är svårare att förändra än att byta ut en maktägande klass (män) mot en annan” (Hirdman, 2001:181). Connell menar att män har strukturellt överordnade ställningar i samhället och använder sig av begreppet hegemonisk maskulinitet för att beskriva dessa. Vidare menar han att hegemonin har en långt tillbakagående historia som växt sig stark och därför kunnat bevara mäns överordnade position med det maktutövande som därtill tillkommer (2003:129-149,184).

Formandet av det nyfödda barnets könstillhörighet börjar så snart som när omgivningen får reda på barnets kön. Könstillhörigheten gör att flickor och pojkar uppfattas och bemöts på olika sätt, vilket medför att vi enligt Björk formas till att inordna oss i vår könsgrupp. Denna könstillhörighet formges utifrån samhällets normer, värderingar och rollförväntningar (i Jacobson, 1998:12f). Omgivningens reaktioner på det barnet sysselsätter sig med ger uttryck i att barnet inordnar sig i sin könsgrupp, vilket Svaleryd menar ger begränsning för barnets erfarenheter och lärande (2003:16). Detta könsmaktsystem påbörjas redan när barnen är små genom att vårt samhälle under en lång tid byggt upp normer som att pojkar är tuffa, målinriktade och aktiva medan flickor är försiktiga, passiva och omhändertagande (Svaleryd, 2003:15f). Härav följer enligt Elvin-Nowak och Thomsson att barnen uppmuntras till ett enligt samhällets korrekta ”normuppförande” (2003:29-31). Rithander skriver att vi kan se att flickor respektive pojkar uppmuntras att leka olika lekar beroende på dess kön (1991:20f, 55). Rithander hävdar att flickor ofta leker rollekar med ett omvårdande tema. I dessa lekar tränas omtankesförmågan och känsligheten, det vill säga i att vårda relationer. Pojkar däremot uppmuntras till fantasi- och äventyrslekar där tävlan och rangordning ofta är ett centralt inslag. Rithander menar då att pojkarna tränar sin styrka, mod och ledarskap, vilket enligt henne följaktligen gör att problemlösning blir ett centralt inslag i lekarna. Detta resulterar i att pojkarna tränas i ledarskap och att uppnå resultat. Pojkarna fostras således in i att hantera maktpositioner och till inflytesrika poster inom arbetslivet (Rithander, 1993:20, 23).

Litteraturens påverkan

Med tanke på att genusstrukturer även skapas och bibehålls i förskolan har denna ett ansvar i att förmedla god uttänkt litteratur som ger barn möjlighet att utvecklas. Utvecklas utifrån sig själv som individ och inte utifrån förlegade genusstrukturer. Barn fångar inte bara upp förväntningar på sig i det verkliga livet utan de kommer också till uttryck i sagans värld (Wahlström, 2003:25). Böcker är en viktig del av förskolans vardag och förskolan har en lång tradition av litteraturläsning där barnen får ta del av och interagera med olika sorters böcker och genrer (SOU, 2006:75:s112). Kvinnor/flickor och män/pojkar i litteraturen intar allt som oftast roller, förhållningssätt och beteenden som är typiskt stereotyp. Litteraturen gestaltar olika bilder av kvinnligt/flickigt och manligt/pojkigt och är av betydelse för barns syn på genus och sig själva. Sörensen menar att litteratur är ett viktigt redskap för barns förståelse av omvärlden, sig själva och identitetsutvecklingen (Kåreland, 2005:58f). Den markanta skillnaden mellan kvinnligt och manligt är som sagt ett vanligt inslag i berättelser för barn. Här i lär de sig se sig själva och andra ur ett traditionellt mönster och skapar olika sociala underordnade/överordnade positioner utifrån dessa (Davies, 2003:66). Man kan alltså säga att sagor och berättelser är med och skapar barns syn på sig själv och sin omvärld. Förskolor som arbetar aktivt med jämställdhet och genusfrågor ser litteraturens påverkan och reflekterar därför över vilka budskap som förmedlas till barnen (SOU 2006:75:s114). Arbetet kring att påverka barns förhållningssätt till kön via sagor och berättelser tar lång tid och detta arbete kräver ett aktivt och långsiktigt förhållningssätt där man arbetar medvetet med genuspedagogiken på många olika områden samtidigt (SOU, 2006:75:s118).

Davies skriver att det i allmänhet är undertexten i berättelser, som till exempel relationen mellan kön, som skapar och bibehåller förutbestämda genusstrukturer och lägger den moraliska grunden för hur vi borde vara (Davies, 2003:66). Forskning visar på att det är särskilt de vuxna karaktärerna som lever upp till könsschablonerna (Kåreland & Lindh-Munther, 2005:150). Utifrån det ovan skrivna är det än viktigare att som pedagog vara medveten om vilken litteratur man erbjuder barnen och av vilken stor betydelse dess innehåll har (Kåreland, 2005:16). Pedagoger är ideligen delaktiga i identitetsutvecklande processer bland barn där de har makt att beröra och påverka barns identitetsskapande i deras pedagogiska arbete (Svaleryd, 2003:42). Litteratur i förskolan måste som Kåreland och Lindh-Munther skriver;

ses i ett större sammanhang, där pedagogernas olika förhållningssätt och praktiker kan antas påverka barnens upplevelser och tolkningar. Inte minst betydelsefullt är de upplevelser barnen bär med sig från sin vardag utanför förskolan. De erfarenheter förskolan kan erbjuda barnen varierar bland annat beroende på skolans ledarskap och styrning, verksamhetens inriktning och profil samt på pedagogernas bemötande av flickor och pojkar (Kåreland & Lindh-Munther, 2005:151).

Den litterära skolningen inom förskolan har främst en lyssnande och verbal karaktär där man ser att barnen försöker förstå omvärlden på ett lekfullt, konkret och kroppsligt sätt (Kåreland, 2005:59). Blomberg ger uttryck för att man med enkla lustfyllda medel kan sporra och väcka deras nyfikenhet för litteratur. Bara fantasin kan sätta stopp för ett lustfyllt litterärt lärande där variationerna är oändliga så länge pedagogen har en medveten pedagogik och en åtanke om positiva och lustfyllda stunder (Blomberg, 1993:6). Med en medveten pedagogik i att organisera verksamheten och dess innehåll kan man enligt Svaleryd förändra skapandet av genusstrukturer inom förskolan. Med detta kan nya erfarenheter växa fram inom förskolans miljö där barnen oberoende av kön ges möjlighet att utveckla sin själv- och omvärldsuppfattning. Barnet ges då potential till att utvecklas efter sina egna förmågor och inte utifrån könstillhörighet (Svaleryd, 2003:22).

Lekfulla boksamtal

Som tidigare nämnts har barn beroende på sitt biologiska kön olika normer och förväntningar på sig. Så även i förskolan där dessa normer och förväntningar förankras i den kollektiva miljön. Förskolans vardag präglas av lek och lärande, och häri förankras tillika de förväntade normer som barnen har på sig (Kåreland, 2005:75). Barnens val av lekar och företagsamheter är följaktligen ofta en logisk följd av samhällets förväntningar på dem. Barn är känsliga och mottagliga för de sociala och kulturella förväntningar som finns på dess kön. Marklund och Snickare menar att barn ständigt söker efter sådant som av samhället förknippas med det egna könsmönstret som lekar, leksaker och kommunikation. Detta sökande sker då barn försöker finna sin könsidentitet utifrån samhällets godkännande för vad som är acceptabelt och inte (2005:14).

En varm förespråkare för boksamtal är Lindö som i sin bok *Den meningsfulla språkväven* (2005) övertygande argumenterar för boksamtalets goda effekter. Hon hävdar att högläsning och boksamtal ger barnen en möjlighet till att vidga deras livsvärld (Lindö, 2005:14). Just i barnlitteraturen menar Lindö att det är av vikt att välja litteratur som barnen kan känna igen sig i, men att man samtidigt utmanar deras föreställningar genom samtal och genom att låta barnen få komma i kontakt med alternativa livsstilar (Lindö, 2005:15). Brink samtycker till samtal kring text då han menar att betydelsen byggs upp ”dels i mötet mellan text och läsare,

dels i de olika läsarnas möte i en litterär tolkningsgemenskap” (Kåreland, 2005:157). Under lekfulla boksamtal i förskolan ges barn en möjlighet att konfrontera och reflektera kring olika aspekter som till exempel berör genuskonstruktioner. Om pedagogerna problematiserar det som barnen ger uttryck för och är äkta intresserade av att ta del av deras tankar och reflektioner menar vi att barnen får gynnsamma tillfällen att utveckla och skapa sitt egna kön. Svaleryd skriver att pedagoger har en viktig uppgift i att aktivt sträva efter jämställdhet vilket också vårt samhälle idag eftertraktar. Om vi ska nå de här målen krävs det enligt Svaleryd att personal inom förskolan har ett nytänkande där man ser bortom innöta förväntade normer på könet. Först då ser hon möjligheten med att varje enskilt barn kan utveckla sin fulla personliga potential (2003:26).

Litteraturens aktörer

Forskning som berör pojkar och flickors bokval i förskolan sett ur ett genusperspektiv, är inte lika omfattande som från skolår 1 och uppåt. Dock kan den forskning som bedrivits visa att flickor läser mer än pojkar och att pojkar i en tidig ålder ser läsning som en kvinnlig sysselsättning. Kåreland vill dock betona att det inte bara är det biologiska könet som spelar roll när det kommer till att läsa litteratur i unga år. Klasstillhörighet och etnicitet är andra faktorer som nämns, föräldrarnas utbildningsnivå, ju högre utbildning ju fler böcker har också visat spelar roll i hur mycket litteratur ett barn presenteras för (Kåreland, 2005:16ff).

I *Modig och stark- eller ligga lågt* går det att läsa att huvudpersoner i bilderböcker allt som oftast är pojkar och saknar viljekraftiga och företagsamma flickor. Kåreland ger uttryck för att barnböcker med manlig huvudkaraktär säljer bättre och således föredras av bokförlagen. När flickor är huvudpersoner speglas de inte som starka, aktiva eller utåtriktade. Detta resulterar i att flickor i större utsträckning än pojkar saknar positiva identifikationsobjekt i barnböcker (Kåreland, 2005:25). Det finns forskning som visar på att barn helst läser böcker där huvudkaraktären har samma kön som de själva och att detta särskilt gäller pojkar (Kåreland, 2005:16).

Visst finns det böcker där könsrollerna inte är stereotypa och där flickor får vara stora och starka och pojkarna mjuka och rädda men Kåreland menar att detta är mer undantag än regel (Kåreland & Lindh-Munther, 2005:151).

Wahlström menar att problemet med enbart starka pojkar i huvudkaraktärerna är att samma berättelse upprepas gång på gång (2003:25). Detta enkelspåriga och upprepande berättande berövar barnen på andra upplevelser som de skulle få tillgång till vid ett vidgat barnboksberättande. Ett vidgat synsätt hos barnen där de får ta del av starka aktiva flickor skulle även få konsekvenser för barnens lekar och bearbetning. Wahlström frågar sig också hur flickorna känner det när de flickor som de identifierar sig med i böckerna inte tillskrivs en lika stor roll i berättandet (2003:26). Huvudroller i litteraturen ges ofta stor plats, han är stark och finns till för att växa som person, för att hjälpa andra eller skaffa sig favörer på någon annans räkning. Birollen som ofta tilldelas flickor finns till för att bli tröstad eller räddad vilket ger henne en mottaglig och bistående roll (Wahlström, 2003:27). Wahlström ger exempel på några av våra mest älskade svenska berättelser som alla har pojkar som frontfigur: Pettson & Findus, Mio min Mio, Sune, Bert, Bröderna Lejonhjärta, Nicke Nyfiken, Harry Potter, Babar, Barbapapa, Karlsson på taket, Emil, Bamse och Nalle Puh. Dessa ställer hon sedan mot: Pippi Långstrump och Ronja Rövardotter, som är betydligt färre. Genom att flickor och pojkar skiftande får ta på sig huvudroller och biroller i barnlitteraturen och i verkliga livet anser Wahlström att barns ”sociala kompetens, självkänsla och

självförtroende byggs upp” (Wahlström, 2003:27). Nikolajeva skriver att vi inte heller får glömma av att pojkar också är utsatta för stereotypa könsroller i barnlitteraturen (2004:132f).

Kåreland och Lindh-Munther tar upp frågan om hur stor betydelse det har att barnen känner engagemang i berättelserna för att skapa genus och frågar sig hur viktigt det är att barnen uppfattar bokens handling som angelägen för att ta till sig den. De frågar sig om det kan vara så att ”traditionella könsmönster kan inpräglas även vid ett mer förstrött läsande och lyssnande, medan alternativa sätt att vara pojke och flicka kräver mer av inlevelse och bearbetning, om barnens beteende ska kunna påverkas”? (Kåreland & Lindh Munther, 2005:152).

Alfonsprojektet

Alfonsprojektet är ett projekt där man vill få till stånd ett djupare samarbete mellan bibliotek och förskolor. Genom projektet hoppas man kunna ta tillvara på varandras kompetenser och utveckla dessa till berikande litteraturmöten för barn.

Syftet med Alfonsprojektet var att barnlitteratur, berättande och högläsning skulle få en påtagligare roll i förskolans verksamhet. Dessa tankar startade hos Västra Götalands regionalbibliotek och 2003 körde man igång projektet där tanken var att utnyttja bibliotekets och förskolans kompetens. Samarbetet mellan bibliotek, förskolor och kommuner resulterade efter tre år i att ett 30-tal förskolor har barnlitteratur som en central del i verksamheten. Projektet visar att arbete mellan gränser ger resultat. De inblandade i Alfonsprojektet menar att bibliotek och förskola måste ta del av varandras verksamheter och planera tillsammans hur förskolebarn, föräldrar och pedagoger ska få mer kunskap och tillgång till barnlitteratur. De inblandade i projektet poängterar också att uppbackning från arbetsledningen är viktig för ett framgångsrikt samarbete och att pedagoger på hela förskolan får tillgång till inspiration och föreläsningar.

Ledningen för projektet poängterar att pedagogernas läslust måste vara stark om de ska kunna förmedla läslust till barn och föräldrar. Denna lust erhåller de genom föreläsningar om barnlitteratur, barns olika språk, bilderboksanalys, berättarteknik och författar- och illustratörsbesök. Genom dessa aktiviteter skulle pedagogernas kreativitet och lust för barnlitteratur och språk öka. Förskolorna som ingick i Alfonsprojektet fick också kontinuerligt stöd i form av en projektledare (50 % -tjänst) från regionbiblioteket. Våren 2005 avslutades Alfonsprojektet och bibliotekarie Anna-Carin Elf utvärderade det. Hon kom fram till att målsättningen vid projektets start att uppnå minst 15 litteraturprofilerade förskolor hade lyckats. Diplom som verifierade att förskolan var litteraturprofilerad satt nu på ett 30-tal förskolor i regionen (<http://regionbibliotek.vgregion.se/kotten/>).

I denna teoridel har relevansen visats för vikten av att intaga ett genusperspektiv när man väljer ut litteratur och förmedlar denna. Ett flertal forskare och författare argumenterar för genusperspektivets relevans i förskolan. Vi får också ta del av forskningsresultat som visar litteraturens betydelse för barns utveckling. Lpfö 98 styrker dessa uttalanden genom att belysa flickor och pojkars lika värde och rätt till att utvecklas till fria individer oberoende av sitt biologiska kön. Därmed är de problem och frågeställningar som vi vill ta upp till ytan och undersöka betydelsefulla för pedagogens medvetenhet och barnets identitetsskapande.

Syfte och problemformuleringar

Syfte

Syftet med uppsatsen är att få inblick i pedagogers tankar kring barnlitteratur sett ur ett genusperspektiv. Vi vill undersöka hur de säger sig arbeta med barnlitteraturen på förskolan och vilken medvetenhet de har om sin egen makt att påverka barnens syn på kön och genuskonstruktioner. Vi vill också ta reda på om denna medvetenhet förankras i pedagogens utbildning och möjlighet till uppmuntran och fortbildning inom området genus.

Problemformulering

Att arbeta mot ett jämställt samhälle är idag en högprioriterad fråga så även inom förskolans värld, vilket Lpfö 98 vittnar om. Styrdokumentet bekräftar barns rätt till att utveckla egenskaper och intressen oberoende av sitt biologiska kön. Litteraturens betydelse tas också i beaktande där man menar att interaktion med litteratur har stor betydelse för barns utveckling och lärande. Dessa meningar utmynnas i frågeställningarna;

- Hur tänker pedagogerna kring den barnlitteratur som de förmedlar till barnen?
- Hur kan en medvetenhet om genus bli ett verktyg till att förändra förlegade genusstrukturer i arbetet med barnlitteratur?
- Hur påverkar pedagogens utbildning och ledningens engagemang pedagogens medvetenhet om genus i relation till barnlitteratur?

Metod

Avsnittet inleds med ett förtydligande av vårt val av forskningsintervju, därefter presenteras urvalet av informanter. Vidare följer en beskrivning av genomförandet av intervjuer, nödvändiga avgränsningar samt de etiska dilemman som övervägts. Till sist presenteras vår syn på generaliserbarhet av studien som slutligen följs av en bedömning av studiens tillförlitlighet.

Kvalitativ forskningsintervju

Då vi vill urskilja pedagogernas tankar och syn kring barnlitteratur sett ur ett genusperspektiv använder vi oss av en kvalitativ intervjustudie (se intervjuformulär bilaga 1). En kvalitativ forskningsintervju innebär att man vill "förstå ämnen från livsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv" (Kvale, 1997:32). Syftet med detta val är att ge pedagogen utrymme till att svara med egna ord i en tillåtande samtalsmiljö. Intervjun bygger på ett ömsesidigt medskapande till samtalet, då vi som intervjuare hjälper pedagogen att konstruera en djupare tankegång gällande barnlitteratur (Patel & Davidson, 2003:78). Genom öppna frågor utan givna svarsalternativ fortlöps intervjun i pedagogens tankar, vilka vi är ute efter och vill ha en insikt i. Därav följer att frågorna ställs i en halvstrukturerad ordning, följaktligen i den ordning som faller sig mest lämplig i dialogen med pedagogen. I viss mån styr vi ändå frågorna för att senare kunna jämföra intervjuaren med varandra.

Vi väljer att göra enskilda intervjuer då tanken från vår sida är att uppfatta variationer i pedagogernas sätt att se på barnlitteratur. Tillvägagångssättet ger oss en möjlig tillgång till varje enskild pedagogs uppfattning.

Ett värdefullt redskap under intervjuerna blir diktafonen. Detta redskap ger oss möjlighet att gå tillbaka och lyssna på intervjun igen vilket är betydelsefullt om än tidskrävande (Patel & Davidson, 2003:83). Trots en mödosam utskrivning av intervjuerna ser vi vinning i en god ögonkontakt, ett levande kroppsspråk och ett lyhört lyssnande.

Undersökningsgrupp och urval

Vår undersökningsgrupp är sex förskollärare, verksamma i fyra olika kommuner. Pedagogerna arbetar alla i förskolan men med olika variation på barnens åldrar. Förskolorna valdes utifrån tidigare kontakter och pedagogerna var positiva till att delta i vår studie. Kvale skriver att det kan vara till den intervjuades vinning att delta i en väl genomförd forskningsintervju då pedagogen kan finna ny insikt och därigenom berika sin professionella yrkesroll (1997:35).

Tre av de intervjuade förskollärarna har arbetat inom förskolan inom en längre tidsperiod (15-30 år) och tre av förskollärarna är relativt nyexaminerade (½-2 år). Av de sex intervjuade pedagogerna var det endast en man som deltog i vår studie. Detta kan ses som en mycket låg siffra men speglar samtidigt verkligheten i dagens förskola. Andelen manliga förskollärare har aldrig överstigit 5 % (Kåreland, 2005:64).

Genomförande

Kontakt med förskolorna togs via telefon där vi presenterar oss själva, vår studie och dess syfte. Denna kontakt togs cirka två veckor innan intervjun genomfördes där vi också poängterade frivilligheten att deltaga, att svaren/dialogen är konfidentiell/a samt den tilltänkta framställningen av resultatet.

Under genomförandet av intervjuerna användes den redan nämnda diktafonen vilket vi innan intervjun än en gång försäkrade oss om att informanten kände sig bekväm med. En aspekt att ta hänsyn till är att försäkra sig om att informanterna inte känner sig sårbara eller förhindrade av ett naturligt språkande med diktafonen framför sig. Lyckligtvis gav alla informanter medgivande till detta och visade på en avslappnad attityd.

Vi valde att inleda intervjun med ett vanligt samtal där informanten i största allmänhet fick diskutera och lyfta barnlitteratur. Detta för att informanten på ett fritt sätt skulle få uttrycka sina tankar och därmed ge oss en uppfattning kring tankebanor och förhållningssätt till litteratur. Informanten förbereddes också på detta sätt inför de intervjufrågor som skulle komma. Frågorna i del ett av intervjuformuläret bestod av dessa frågor (se bilaga 1):

- Varför läser ni böcker för barnen? (pedagogiska motiv)
- Hur väljer ni ut den litteratur som ni läser för barnen?
- Hur följer ni upp lästa böcker? (exempelvis genom lek och samtal)
- Problematiserar ni aktivt innehållet i de böcker ni läser för barnen? (förlängning av föregående fråga)
- Tror ni barnen påverkas av litteraturens innehåll (både text och bild)? Hur tror ni i så fall att barnen påverkas?
- Vad kännetecknar god barnlitterär kvalitet för dig?

Syftet med frågorna var att studera om informanten under denna del hade ett aktivt genusperspektiv som genomsyrar det pedagogiska arbetet med barnlitteratur. Vi ville också undersöka hur deras tankar kring litteraturläsning i allmänhet såg ut.

Andra delen av intervjuformuläret bestod av direkta genusrelaterade frågor, vilka var:

- Har ni ett genusperspektiv när ni väljer att låna/läsa/använda barnlitteratur i verksamheten?
- Har ni några speciella kriterier att gå efter, vilka i så fall? (förlängning av föregående fråga)
- Hur tänker du som enskild pedagog kring den litteratur som du väljer att förmedla till barnen sett ur ett genusperspektiv?
- Arbetar ni aktivt med genusfrågor på avdelningen? Hur ser detta arbete i så fall ut?
- Arbetade du något med genusrelaterade frågor under din utbildning?
- Känner du att ledningen prioriterar genusfrågor? (till exempel uppmuntran, fortbildning, tid till planering och samtal kring hur man ska jobba med genusfrågor)
- Känner du dig trygg kring vilken litteratur som är av god kvalitet sett ur ett genusperspektiv?

Med dessa frågor var vår förhoppning att upptäcka och identifiera informanternas tankar kring barnlitteratur sett ur ett genusperspektiv. Vi ville undersöka om en medvetenhet kring genus fanns i informantens tankegång i arbetet med barnlitteratur samt om det arbetades

aktivt med genusrelaterade frågor på avdelningen. Syftet med de två näst sista frågorna var att få en uppfattning om informantens utbildning och ledningens engagemang påverkade medvetenheten och en aktiv roll för verksamhetens genusarbete.

Efter intervjun underrättades informanten om att hon/han gärna fick höra av sig om hon/han hade något att tillägga, stryka eller ångrade sin medverkan. Informanterna gav även medgivande till ytterligare kontakt ifrån vår sida om sådan skulle behövas.

Avgränsning

Avgränsning av vårt val av ämne görs med tanke på ämnets bredd och examensarbetets ramar. Därför har vi valt att lägga fokus på pedagogens tankar kring barnlitteratur. Vårt intresse ligger i att ta del av pedagogernas egna uppfattningar och syn på genusrelaterad barnlitteratur. Vi vill få reda på hur pedagogerna tänker kring hur de lyfter fram genuspedagogiken i arbetet med barnlitteratur och hur detta arbete synliggörs för barnen. Att lägga fokus på pedagogens tankar kan ge oss en uppfattning om hur stor vikt pedagogens medvetenhet spelar in i presentationen av en barnbok.

Av den orsaken väljer vi att inte analysera barnens eget val av litteratur på förskolan eller vad barnen tänker om den litteratur som pedagogerna förmedlar till dem. Vi väljer också bort att titta på genus i stort till exempel vad förskolebarnen har för syn på pojkar och flickor och hur de uppfattar sitt eget kön och genuskonstruktion. Allt detta intresserar oss men får stå tillbaka i förmån för pedagogernas tankar.

Metoderna begränsas till litteraturstudier och intervjuer då dessa tjänar vårt syfte bäst. Utskick av enkäter var i ett tidigt stadium aktuellt men dock insåg vi snart att dessa troligtvis inte skulle ge den information vi var ute efter. Vi är ute efter att tolka pedagogens tankar och enkäterna kom då att bli en metod som förlorar styrka gentemot en intervju. Under intervjun har vi tillgång till kroppsspråk, tonfall, gester, ansiktsuttryck och ögonrörelser vilka bidrar till att tolka dialogen och meningen med det som sägs (Ekholm & Fransson, 2002:19f).

Vi intar ett genusperspektiv och inriktar oss på kvalitativa beskrivningar av pedagogernas föreställningar (Kvale, 1997:56). Analysen av intervjuerna sker successivt där vi söker efter informanternas likheter och skillnader i uttalanden. Därefter hoppas vi finna mönster som vi kan dra olika slutsatser av, vilket Stukát menar är tidskrävande och därför bör antalet informanter inte vara för många (Stukát, 2005:33f).

Etiska riktlinjer

Vi har utgått från Kvale när det gäller etiska regler vid en intervjuundersökning. Han betonar vikten av att etiska frågor tas i betänkande under hela arbetets process. Det som Kvale framhåller är värdet av informerat samtycke och konfidentialitet (Kvale, 1997:104ff).

Informerat samtycke innebär bland annat att vi som intervjuare har ett ansvar i att informera intervjupersonen om undersökningens generella syfte, hur vår studie är upplagd och hur resultatet ska publiceras. Som vi tidigare nämnt har dessa åtgärder vidtagits under vår kontakt med pedagogerna per telefon, förtydligande gjordes också under själva intervjudagen. Ett skriftligt avtal upprättades då (se bilaga 2) och skrevs under innan intervjun ägde rum. Kvale förespråkar att ett sådant skrivs under av både intervjuare och intervjuperson (1997:142). I detta avtal samtycker intervjupersonen till att delta i undersökningen och en framtida

användning av intervjun. Här i upprättades också ett avtal om informantens rätt att avstå från medverkan i vår studie fram till publicering. Informanten har också rätt att komma med synpunkter på vår tolkning av informantens intervju innan publicering.

Konfidentialitet medför ett åtagande gentemot informanten att dennes data inte kommer att bli identifierbar. Intervjuerna skedde i avgränsande rum till verksamheten utan insyn eller hörbart ljud. Ljudupptagningar på diktafon raderades så fort intervjun skrivits ut då denna inte skulle bli en källa till läckage. Förskolor och pedagoger som ingår i vår studie kommer att förbli anonyma och redovisas således inte i vår text.

Generaliserbarhet

Mot bakgrund av att endast ha intervjuat sex förskolelärare följer det faktum att vi inte kan dra några generaliserbara slutsatser. Kvale skriver att "I ett postmodernt förhållningssätt till samhällsvetenskapen är målet inte längre universell generaliserbarhet utan tonvikten ligger nu på kunskapens textualitet och heterogenitet" (Kvale, 1997:261). Stukát påstår att "Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga" (Stukát, 2005:32).

Vårt syfte med studien är att se hur pedagoger tänker kring barnlitteratur och naturligtvis kan inte sex förskollärare svara för Sveriges alla pedagoger. Stukát skriver att den kvalitativa forskningen kan ha sina svagheter i att vi som tolkar resultaten färgar dem efter våra erfarenheter och kunskaper. Tolkningarna kan således sägas vara subjektiva. Ofta ingår få intervjupersoner i en kvalitativ studie, så även i vår, vilket håller nere genrealiserbarheten (Stukát, 2005:32). Emellertid kan vi se hur dessa sex förskollärare tänker kring vårt ämne och kan dra vissa slutsatser ifrån denna skara på sex.

Reliabilitet och Validitet

Vi anser att tillförlitligheten ökar vid diktafonanvändning då vi som tidigare antytt har möjlighet att gå tillbaka och analysera informantens språk och betoning vid fler tillfällen. Vi kan lägga märke till ljudupptagning som vi ej uppfattade under själva intervjusamtalet. Vi är medvetna om att det pedagogerna gav uttryck för kan vara osant eller misstolkas av oss. Vi har dock ingen anledning att tro att detta är fallet då intervjun byggde på frivillighet att delta och där intervjun skedde i ett öppet och tillåtande klimat.

Vi ansvarade för tre intervjuer var vilket medförde att vi själva gick ut till berörda förskolor för att intervjua vederbörande pedagog. Valet att intervjua enskilt gjordes efter övervägande om jämställdhet mellan parterna då vi inte ville övernumrera eller utsätta informanten för en underordnad roll, vilket kan medföra obehag och osanna uttalanden (Stukát, 2005:41). Denna fördel övervägde tyngre än att båda två var med vid varje intervju, även om fyra ögon med ganska hög sannolikhet ser mer än två. Slutsatsen av detta resonemang är således att vår bedömning är den att tillförlitligheten förmodligen är högre vid enskilda intervjuer.

Resultat

Vi påbörjar detta stycke med att klargöra hur vi gått tillväga med bearbetning av resultat. I det följande redovisas benämning av informanterna. Vidare presenteras resultatet med utdrag ur de intervjuer som genomfördes, för att läsaren ska få en uppfattning kring de svar som getts. Därefter följer en analys av intervjuresultaten som vi gett ett eget avsnitt.

Benämning av informanterna

Förskollärare 1 (F1) Examineras som lärare mot de yngre åldrarna våren 2006 och har sedan dess arbetat på en avdelning där barnen är 1-5 år.

Förskollärare 2 (F2) Examineras 1980 och har arbetat inom samma kommun sedan dess, dock på ett flertal olika ställen med varierande ålder på barnen. Sedan tre år tillbaka arbetar hon på en avdelning 1-3 år.

Förskollärare 3 (F3) Arbetat som förskollärare inom samma kommun sedan 1992, dessförinnan inom ett flertal andra kommuner. Examineras år 1977. Har arbetat med förskolebarn i alla åldrar och är nu på en 3-5 års avdelning.

Förskollärare 4 (F4) Nyutexaminerad lärare med inriktning mot de yngre åldrarna, höstterminen 2006. Hon har arbetat ett halvår på en förskola i centrum där barnens åldrar är 1-5 år.

Förskollärare 5 (F5) Examineras 1983 och har sedan dess arbetat inom samma kommun dock på olika förskolor. Nu är han stationerad på en 1-5 års avdelning.

Förskollärare 6 (F6) Examineras som lärare mot de yngre åldrarna vårterminen 2005 och har sedan dess arbetat på samma förskoleavdelning. Barnen är 1-5 år.

Intervjuresultat

När resultatet nu presenteras nedan, har vi valt att göra detta i olika avsnitt. Vi har valt att dela upp frågorna inom olika områden och inom varje område jämförs pedagogernas svar med varandra. Detta för att på ett överskådligt sätt se likheter och skillnader utifrån pedagogernas resonemang på intervjufrågorna. Intervjufråga 1, 6 och 9 besvaras inom rubriken Pedagogiska motiv vid litteraturläsning. Fråga 2, 7, 8 och 13 under rubrik Val av barnlitteratur, fråga 3 och 4 under rubrik Problematiserande uppföljning. Fråga 5 besvaras under rubriken Litteratur som verktyg och slutligen redovisas fråga 10, 11 och 12 under Ett aktivt arbets- och förhållningssätt gällande genus, under utbildning och i verksamhet.

Pedagogiska motiv vid litteraturläsning

Pedagogerna läser böcker för barnen

Samtliga pedagoger nämner här språkutvecklingens betydelse, med ett rikare ordförråd. Det tycks vara som om detta är det pedagogerna först och främst har i åtanke när det gäller de

pedagogiska motiven. Alla informanter menar på att glädjen och gemenskapen i att dela en berättelse är en mysig och avkopplande stund på dagen. Barnen tas med på en resa in i fantasins förtrollande värld. Pedagogerna (F2, F3 och F6) pratar särskilt om den berikande fantasin som föds och blomstrar hos barnen och informant F3 säger ”jag vill att barnen ska få fantasi-upplevelser genom det lästa ordet”.

Pedagog F3 svarar att barnen får ett bra språk genom det lästa ordet. F1, F3 och F4 påpekar att barnen får ta del av många olika kulturer, personer och deras upplevelser. Genom litteraturen lär barnen om sig själva, varandra, sin och andras omvärld. De får identifiera sig med olika karaktärer, roller och händelser. Pedagog F2 uttrycker att ”barnen får ett rikt liv av erfarenhetsvärldar”.

Pedagog F2 lägger stor vikt vid att barnen ska få bilda sig uppfattning och utvecklas mot att så småningom ”få en förståelse för textens koppling till bilden”. Hon menar på att man först och främst läser bilderna tillsammans med de yngsta barnen.

Vad kännetecknar god barnlitterär kvalitet för pedagogerna

God litterär kvalitet med pedagogiska motiv kännetecknas enligt informanterna (F1, 2, 3, 5, 6) av att barnen känner igen sig och kan identifiera sig och relatera sig med rollkaraktärerna och historien. F5 och F1 nämner att litteraturen ska tilltala barnen och ”möta dem på deras nivå”. F3 menar att litterär kvalitet kännetecknas av att boken man läser väcker något inom en själv och hos barnen. F4 menar att det är svårt att säga vad som kännetecknar god litterär kvalitet och att man ”kan prata och utgå från vilken skitbok som helst, bara man är medveten och pratar om bokens innehåll och budskap. Det viktigaste är ju att barnen får möta olika slags texter”.

Ingen av pedagogerna nämner genusperspektivet förrän vi kommer in på andra delen av intervjufrågorna (se bilaga 1). Det är först i fråga 9 som detta perspektiv kom att diskuteras och också belyses av pedagogerna.

Pedagogens tankar kring den litteratur som förmedlas till barnen sett ur ett genusperspektiv

F5 försöker välja böcker med starka flickor och känsliga pojkar. Han säger vidare att de jobbar mycket med att stärka vissa flickor i barngruppen genom att försöka ge olika förebilder i bland annat böcker. F2 och F6 vill att litteraturen ska spegla att tjejer tar lika mycket plats som killarna om inte mer och att även pojkar får chans att identifiera sig med mjuka pojkkaraktärer.

F2 och F3 säger att pedagogerna på avdelningen försöker låna böcker som utmanar både flickor och pojkar. F2 ser att tillexempel Alfons Åberg är bra ur den synpunkten att pojkar får se Alfons pappa utföra traditionella kvinnogöra. Som F3 uttrycker sig ”flickorna får gärna vara modiga, starka och höras. Pojkar i litteraturen får gärna ha en mjukare framtoning”.

Som enskild pedagog går F1 till att granska sig själv och sitt förhållande till barnlitteratur ”man är ju själv uppväxt med traditionella barnböcker och då måste jag kritiskt granska och titta objektivt på den litteratur som jag väljer att förmedla till barnen. Att jag faktiskt granskar dem och går utanför min egen bild”.

Val av barnlitteratur

Pedagogens val av litteratur

Samtliga pedagoger nämner bibliotekarierna som en god hjälp och kunskapskälla. ”Biblioteket har så många böcker att välja mellan och dom som jobbar där kan ju sin sak, på vårt bibliotek är dom jätte duktiga” (F5). Det varierar dock mellan informanterna hur tillvida de besöker biblioteket tillsammans med barngruppen eller ej. F3, F4, F5 och F6 går alla kontinuerligt med barngruppen till biblioteket och finner relevans med detta då barnen får vistas i en stimulerande litterär miljö med särskilt inredda barnhörnor. Dessa pedagoger nämner också barnens möjlighet att själva välja böcker som de blir intresserade av. F3 säger att den litteratur som de väljer att läsa för barnen varierar med vad som just nu händer på förskolan och uttrycker ”ibland väljer vi böcker efter teman, och ibland intressanta nya böcker som vi varvar med gamla godingar”. F5 påpekar kulturarvet som ska föras vidare men säger också att dessa äldre böcker (Elsa Beskow, Astrid Lindgren etc.) behöver diskuteras med barnen då vårt samhälle inte ser ut så idag. Hans kodord vid val av litteratur lyder; berikande, tankeställande och nya sätt att tänka.

Pedagog F2 är den som främst skiljer sig från informantgruppen i denna fråga då hon menar att den litteratur som väljs ut för att läsas för barnen ska tilltala dem estetiskt med bilder. Hon lägger vikten vid stora bilder och få ord. Hon hävdar vidare att de yngre barnen ska ”få känna igen dom bilder som finns så de kan koppla ihop dem med sin egen verklighet. Alltså sånt som finns i deras erfarenhetsvärld, typ sånt som de upplevt och sett”. Oftast väljer bibliotekarier kontinuerligt ut de böcker som kommer avdelningen tillhanda.

F1 och F6 är de informanter som ofta väljer ut sådan litteratur som speglar det barnen för tillfället är intresserad utav. Exempelvis menar F6 att ”om man har en grupp med mycket konflikter så kan man ju låna böcker som tar upp konflikthantering och diskutera detta innehåll med barnen”.

Ingen av informanterna nämner något som har med genusperspektivet att göra när de fritt berättar hur de väljer ut litteratur som de läser för barnen. De tankarna uttrycks först när vi kommer in på fråga 7, 8 och 13 där vi direkt i frågan tar upp genusperspektivet.

Val av barnlitteratur ur ett genusperspektiv

Samtliga informanter förutom F4 hävdar utan tveksamheter att de har ett genusperspektiv när de väljer att låna/läsa/använda barnlitteratur. Dessa informanters genusperspektiv speglar sig i att de väljer litteratur med aktiva och modiga flickor som tillexempel är riddare, hockeyspelare, bygger kojor och spikar. Pojkarna i litteraturen ska gärna vara mjukare och till exempel dansa balett eller baka. F2 påpekar vikten av ”att välja böcker med båda kvinnliga och manliga huvudroller”. F4 däremot säger att de inte har några genusperspektiv eller kriterier att gå efter i val av barnlitteratur. När de har genus som tema väljs sådana böcker mer aktivt.

F3, F4 och F5 säger att de känner sig trygga i vilken litteratur som är av god kvalitet sett ur ett genusperspektiv. F4 nämner att medvetenhet kring budskapet är det viktigaste. F1, F2 och F6 känner sig inte trygga och F2 uttrycker ”nej man tror att man vet många gånger men man kanske inte gör det. Men man försöker”. F6 säger att det är så mycket att tänka på och att det finns så oändligt många böcker och ska passa en bred åldersgrupp. F1 säger att ”man tar ur

sin egna erfarenhetsbank och det är kanske inte alltid så jättebra, så därför överlämnar jag det gärna till en duktigare kollega”.

Problematiserande uppföljning

Pedagogens uppföljning av litteratur

Samtliga informanter ger uttryck för att en levande diskussion förs med barnen både under och efter lässtunden och ser detta som en självklar del i det pedagogiska arbetet. Pedagogen försöker ställa utmanande och problematiserande frågor. F3 säger att ofta kommenterar barnen saker i boken och att detta blir till diskussionsfrågor som skrivs upp. F3 fortsätter ”om vi fått genusböcker från bibblan så diskuterar vi den boken efteråt och skriver upp synpunkter som barnen har och deras frågeställningar”. F5 för gärna boksamtal om hur barnen uppfattat innehållet, vad som har berört dem, vilka känslor barnen fick av de händelser som utspelat sig.

F1, F2 och F6 menar på att de större barnen ofta får rita om upplevelsen. F2 säger också ”att vi ibland låter 3-åringarna läsa för de mindre barnen och på det sättet kan man se hur 3-åringarna uppfattat sagan”.

Litteratur som verktyg

Alla informanter är överens om att barn påverkas av både bra och mindre bra litteratur. Särskilt påverkbara är barnen enligt F5 och F6 när det förs en dialog kring det lästa. F2 ger exempel på att hon ibland ser att barnen härmar något i leken som tidigare blivit läst för dem. Litteratur ses av våra informanter som ett bra verktyg för att förmedla och skapa lärande och personlig utveckling hos barn. F1 säger ”jag använder gärna böcker som grund när jag ska introducera något nytt ämne för barnen. Till exempel som när vi arbetade med munnen och tänder”.

Ett aktivt arbets- och förhållningssätt gällande genus, under utbildning och i verksamhet

Informanter F1, F2, F3 och F5 säger sig arbeta aktivt med genusfrågor på förskolan. F3 har under två år varit med i ett genusprojekt där de erhållit pengar ifrån EU för fortbildning. Detta har inneburit mer medvetna pedagoger där de successivt ändrat sina innemiljöer. Exempelvis har dockor under en period ersätts av nallar och byggrum har gjorts mer attraktiva för flickorna. F3 säger att de nu mer observerar hur och av vilka barn olika rum används av och vad flickor respektive pojkar sysselsätter sig med. På F1s förskola arbetar man nu sedan tre år tillbaka med ett genusprojekt som handlar om bemötandet av flickor och pojkar. I detta projekt får pedagogerna ofta granska sig själva. F3 har en genuspedagog på avdelningen medan F1s avdelning får besök av en genuspedagog ungefär var tredje vecka då de har olika samtalsgrupper med henne. F1 berättar att genuspedagogen är till stor hjälp och ofta filmar den pedagog som vill se sitt eget bemötande med barnen.

F2 och F5 ger uttryck för ett aktivt genusarbete genom APT- möten, internutbildning, föreläsningar, tillgång till genuspå litteratur och avsatt tid för samtal och diskussion kring genusfrågor. F5 ger uttryck för att arbetslaget delat upp barngruppen i 5 grupper oberoende av

ålder. Barnen har blivit placerade i en viss grupp beroende på vad man anser att detta barn behöver stärka. Exempelvis finns en ren flickgrupp med tysta, tillbakadragna barn som nu får göra aktiviteter som att grilla och klättra i träd.

F2 som arbetar på en småbarnsavdelning ger exempel på ett praktiskt arbete som pågår nu. Det handlar om att bryta mönster som somliga pojkar lagt sig till. Vid matsituationer lär de pojkarna att uttala hela meningar och inte bara göra ett läte när de vill få något skickat till sig. Pojkarna säger ofta bara "öh" och tittar/pekar på föremålet i fråga och flickorna serverar och agerar hjälpfröknar. F4 och F6 säger sig inte arbeta aktivt med genusfrågor på förskolan.

De tre relativt nyexaminerade pedagogerna (F1, 4 och 6) säger att de arbetat mycket med genusfrågor under sin utbildning. Dock har ingen av dem arbetat med genus kopplat till barnlitteratur. F2 och F3 säger sig inte ha arbetat med genus under sin utbildning. F5 tyckes sig minnas att han möjligtvis kommit i kontakt med det under utbildningen men i så fall inte särskilt mycket. Det är nu i efter hand som han, precis som F2 och F3, ger uttryck för nya kunskaper i och med fortbildning av olika slag.

De fyra informanter (F1, 2, 3 och 5) som gett uttryck för ett aktivt genusarbete känner också att ledningen prioriterat genusfrågor genom att de just fått tillgång till fortbildning och uppmuntran ifrån sina chefer. F4 och F6 säger sig inte känna stöd och prioritet i arbetet med genus ifrån sin chef.

Sammanfattande analys av resultat

Vi har valt att presentera vår analys utifrån de resultat som framkommit vid intervjuer. Med utgångspunkt i resultatet diskuterar och problematiserar vi kring genusperspektivet i relation till de intervjufrågor som ställts.

Vilka pedagogiska motiv hade pedagogerna vid val av barnlitteratur och litteraturläsning?

Resultatet ifrån intervjun visar på att informanterna har en hel del tankar angående den litteratur som de företar sig. De tänker bland annat på språkets utvecklande betydelse, att bilder och text ska tilltala barnen. Ett kulturarv ska förmedlas vidare och litteraturen ska spegla det som barnen för tillfället finner angeläget i sitt liv samt att de ska kunna identifiera sig med karaktärerna. I valet av barnlitteratur tar majoriteten av pedagogerna hjälp av biblioteket och dess personal. I samförstånd med Alfonsprojektet ser vi att den litterära kvalitén på förskolan kan förhöjas och ge barnen goda litterära stunder.

Häpnadsväckande i vårt tycke är att ingen utav informanterna nämnde genusaspekten i val av barnlitteratur, trots att fyra av informanterna (F1, F2, F3, F5) arbetar aktivt med genus på förskolan. Två av pedagogerna (F1, F3) ger senare i intervjun uttryck för att ett genusprojekt just nu genomsyrar hela verksamheten sedan två år tillbaks. Frågan vi då ställer oss är om genus är något som glöms av i denna neutrala fråga som inte direkt nämner genusaspekten. Borde inte pedagoger som säger sig arbeta aktivt med genus på förskolan även ha detta i åtanke när de väljer ut litteratur som de sedan förmedlar till barnen utan att genusaspekten nämnts utav oss intervjuare?

När frågan mer direkt presenteras med genusaspekten i sig har pedagogerna många goda tankar kring hur de tänker när de väljer litteratur ur ett genusperspektiv. Dock är vi kritiska

och undrande till om personalen *alltid* har med genusaspekten i sina tankar och diskussioner i val av den litteratur som de ska förmedla till barngruppen. Förekommer det sig så att tankarna enbart/oftast finns med när man väljer att arbeta med genus under en period eller för ett tillfälle när man t.ex. arbetar mot att stärka flickorna som hos F5?

Ingen av pedagogerna nämner aspekten om att stärka barns uppfattning om sig själva som ett pedagogiskt motiv till varför de läser för barnen. Var finns tankarna om att vidga barnens omvärldsuppfattning gällande jämställdhet och genuskonstruktion? Vi finner det något förvånande att ingen nämner något sådant här alls när flertalet av informanterna säger sig arbeta aktivt med genus på förskolan och känner sig trygga i val av barnlitteratur. I och för sig så visar resultatet på att när pedagogerna intar ett genusperspektiv så har de klara svar på vad för slags böcker de letar efter och vill presentera för barnen. Vi skådar ändå ett dilemma i att genusperspektivet tycks intas i pedagogernas medvetenhet först när detta perspektiv förs på tal. Vi är dock medvetna om att vi kan ha ställt intervjufrågorna på ett sådant vis att det blivit missriktade i den mån att pedagogerna till viss del missuppfattat frågan. Möjligt är att pedagogerna i denna direkta stund inte kommit sig för att tänka på just sådana här infallsvinklar, trots att de under normala omständigheter burit med sig dessa aspekter.

I och med att genus konstrueras varje dag, under varje sekund, så ser vi ett hinder i att pedagogerna har ett inlärt synsätt som är svår att överbrygga. Detta trots att pedagogen är mycket välvillig till att förändra sitt bemötande till flickor respektive pojkar. Precis som F1 säger så är det en nödvändighet att granska sig själv, sitt eget synsätt, sina egna värderingar och sitt eget handlande och bemötande till barn. Detta är naturligtvis ingen process som endast tar några år, kanske måste vi räkna med att det tar minst lika lång tid att förändra det som blivit skapat under en människas uppväxt. Men med en positiv inställning till att vilja förändra så finns ju alltid möjligheten. Och visst är vi på väg. Vi har till och med kommit en bra bit på vägen. Samtliga informanter vi varit i kontakt med arbetar mot att leva upp till läroplanen och säger sig vilja (vilket vi inte tvivlar på alls) att flickor och pojkar ska leva jämställt och ha möjlighet till att utveckla sina förmågor oberoende av kön.

Pedagog F5 ger uttryck för att han vill förmedla vårt kulturarv gällande barnlitteratur till barngruppen. Dessa klassiska böcker har ofta stereotypa mans- och kvinnoperspektiv och vi vill då trycka på vikten av att pedagogen också är medveten om detta. Vi tolkar att F5 är det när han understryker vikten av att prata och diskutera kring nya sätt att tänka. Genom att samtala på ett sådant sätt där barnens tankar och formuleringar sätts i centrum utmanar han deras tankestruktur. De får själva tänka och problematisera sina tankar kring hur de tycker att vårt samhälle ska se ut. F3 varvar gärna nya böcker med gamla godingar och i enighet med henne anser vi att det är av godo om detta görs i kombination med litteratur som har ett bra genusperspektiv. Genom att barnen får en genomtänkt litteraturstund där till exempel flickorna får identifiera sig med starka modiga flickor kan de samspråka och resonera kring genuskonstruktioner och relationer. Förhoppningsvis så införlivas förhållningssättet i flickorna att de har all rätt i världen att utveckla alla sina förmågor och att dessa ges lika stort värde som pojkarnas.

Resultaten pekar således mot att pedagogerna saknar ett genusperspektiv som ett pedagogiskt motiv vid val av barnlitteratur, om inte genus kommer på tal vid frågeställningen.

Uppföljning och problematisering

Vår tolkning av resultatet är att informanterna i stort var eniga om hur de följer upp och problematiserar läst litteratur. Litteratursamtal ses som en naturlig del av verksamheten. Vi ställer oss frågande hur vida denna levande diskussion utgår ifrån genomtänkta pedagogiska motiv. Ett specifikt genusperspektiv som att också pojkar får vara mjuka och gråta i sina känslöhandlingar. Flertalet av pedagogerna (F1, F2, F3, och F6) ger uttryck för att de låter barnens kommentarer bli upphov till diskussionsfrågor. Vi motsätter oss inte detta då barnens uppfattningar och tankar ska vara i centrum och utgå från. Trots detta vill vi ändå synliggöra att en medvetenhet kring i förväg genomtänkta genusrelaterade diskussionsfrågor också har ett syfte i sig. Pedagogernas uppgift är således också att hjälpa barnen till insikter och förståelse för sådant som de själva inte kan uppfatta eller problematisera kring. När barn får tillgång till ett samspråkande i grupp där genusrelaterade frågor bland medvetna pedagoger får vara i centrum ges de tillträde till en möjlig utveckling av varandras erfarenhetsvärldar och ett framtida vidgat genusperspektiv.

Litteratur som verktyg för påverkan

Barnlitteratur ses av samtliga informanter som ett påverkbart verktyg i sin livsvärldsuppfattning. Som ovan nämnt ses litteratursamtal som en naturlig del av förskolans litteraturförmedling vilket F5 och F6 styrker då de i intervjun gör gällande för en övertygelse om att barnen är särskilt påverkbara i kombination med litteratursamtal.

Utbildning och uppmuntrans roll i pedagogers (o)aktiva genusarbete

Resultatet visar på intressanta iakttagelser där en utbildning med att intaga genusperspektiv och dess medvetenhet tycks spela stor roll. Ett mönster kan ses i att de tre relativt nytexaminerade informanterna ger uttryck för att lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet tillgodosett dem med ett genusperspektiv. En medvetenhet kring betydelsen och vikten av att lyfta fram en reflekterande genuspedagogik tycks successivt ha växt in i dem under utbildningens gång. De tre resterande informanterna säger sig inte fått denna kunskap under sin utbildning. Däremot tycks fortbildning inom ämnet på senaste tid gett dem ett förnyat tänkesätt som givit dem en nystart i sitt yrkesutövande. Om man ser på detta med kritiska ögon så kan fallet vara så att ett naivt seende finns hos oss skribenter. Kan det vara så att en ganska så ny medvetenhet och kunskap om en genusmedvetenhet kan vara lite av ett nyhetens behag hos våra informanter? Frågan är om detta aktiva förhållningssätt som informanterna ger uttryck för finns kvar hos dem – och/eller förskolan om 15-20 år? Vår förhoppning och tro är naturligtvis att det förhåller sig som sådant.

Genom resultatet kan vi se på betydelsen av uppmuntran för ett aktivt genusarbete. Ledningens prioritering av ett genomsyrande genusperspektiv i verksamheten ger effekten av mer verksamma genusmedvetna pedagoger. Här tycks inte informantens examinations år spela någon roll utan det är en kollektiv angelägenhet med en driftig chef som avgör om det finns ett aktivt arbets- och förhållningssätt i verksamheten rörande genus.

Informant F4 och F6 säger sig inte arbeta efter ett aktivt genusperspektiv på varken förskola eller avdelning. Faktum är att dessa informanter inte heller har en chef som uttalat uppmuntrar eller initierar en medveten genuspedagogik. De här pedagogerna säger sig heller inte tänka speciellt mycket på genus om de inte just skulle arbeta kring detta tematiskt. Trots dessa uttalanden visade resultatet på att de har en kunskap om genus när de får direkta frågor kring ämnet. De har många goda tankar såsom medvetenhet kring flickor och pojkars rätt till lika villkor. F4 menar att det är viktigt att vara medveten om budskapet i litteraturen och att

dessas diskuteras. Vi tolkar det här uttalandet tillsammans med tidigare uttalanden som att F4 ändå är medveten om uppbyggnaden av genuskonstruktioner och arbetar mot flickor och pojkars lika rätt i samhället. F4 säger vidare att hon känner sig trygg med vad som kännetecknar god barnlitteratur sett ur ett genusperspektiv men menar samtidigt på att man kan diskutera utifrån vilken skitbok som helst.

Två informanter (F1 och F3) uppger att de har tillgång till en genuspedagog på förskolan. De hävdar att genuspedagogen kan ge hjälp och vara en trygghet i att upptäcka sitt eget bemötande och förhållningssätt gentemot det enskilda barnet och barngruppen. Det här tror vi är en oerhörd god hjälp då genuspedagogen kan tillföra en annan dimension i samtalet med kollegor och i arbetet med barnen. De reflekterande samtalen mellan arbetslag och genuspedagog kan leda till fördjupade metasamtal och ge upphov till ett fördjupat lärande hos pedagogerna.

Slutdiskussion

I detta avsnitt presenteras inledningsvis en reflektion kring vår undersökning. Därefter klargörs syfte och frågeställningar än en gång. Vidare förenar vi under en diskussion de resultat som framkommit med teoriavsnitt och bakgrund som sedan kopplas ihop med våra frågeställningar. Dessa besvaras i den ordning som frågeställningarna ställts; Hur tänker pedagoger kring den barnlitteratur de förmedlar till barnen? Hur kan en medvetenhet om genus bli ett verktyg till att förändra förlegade genusstrukturer i arbetet med barnlitteratur? Och slutligen: Hur påverkar pedagogens utbildning och ledningens engagemang pedagogens medvetenhet om genus i relation till barnlitteratur? Därmed hoppas vi få svar på de problemformuleringar som gett upphov till denna studie. Således knyter vi samman problem, teori, metod och resultat. Avslutningsvis på avsnittet ges förslag på fortsatt forskning och ett kort slutord.

Reflektioner kring vår undersökning

Våra tankar går till de intervjuer som har gjorts, som vi tycker varit givande och en aning förvånande där vi nu blivit än mer nyfikna på att ta del av pedagogers tankar. Varför säger de sig vara genusmedvetna och arbeta aktivt med genus och ändå inte nämner något av detta i den allmänna intervjudelen? Informanterna säger sig tycka att det är viktigt att välja litteratur med starka flickor och mjuka pojkar, men när litteratur diskuterades utan att genusperspektivet nämndes av oss, berörde informanterna inte heller denna aspekt. Med anledning av funderingarna ovan vore det intressant att få ta del av fler pedagogers tankar. Vi inser dock att i realiteten av denna studie skulle ett större antal intervjuer bli allt för tidskrävande och omfånget i relation till tiden skulle bli svår att bemästra. Med tanke på att intervjuerna lästes om och om igen efter transkribering. Vi upptäckte efter tidens gång att ju mer vi läste utskriften desto starkare blev upplevelsen av att vi kom djupare bakom texten och informanternas tankar och därav gjordes ej fler intervjuer vilket från början var tänkt.

Tillbakablick på syfte och problemformulering

Vår pågående utbildning på lärarprogrammet har gett oss insikt i litteraturens betydelse för barns utveckling och lärande. Detta sammanförande med tidigare intresse av genus blev början till studien.

Syftet med uppsatsen var att få inblick i pedagogers tankar kring barnlitteratur sett ur ett genusperspektiv. Vi ville undersöka hur de sade sig arbeta med barnlitteratur på förskolan och vilken medvetenhet de hade om sin egen makt att påverka barns syn på kön och genuskonstruktioner i samhället. Vi ville ta reda på om denna medvetenhet förankrades i pedagogernas möjlighet och uppmuntran till fortbildning inom området genus.

- Hur tänker pedagogerna kring den barnlitteratur som de förmedlar till barnen?
- Hur kan en medvetenhet om genus bli ett verktyg till att förändra förlegade genusstrukturer i arbetet med barnlitteratur?
- Hur påverkar pedagogens utbildning och ledningens engagemang pedagogens medvetenhet om genus i relation till barnlitteratur?

Hur tänker pedagoger kring den barnlitteratur de förmedlar till barnen?

Konsekvent genom studien har informanterna visat att de anser genusperspektivet som betydande. De har främst förespråkat användandet av starka, modiga och aktiva flickor när de haft genusperspektivet i åtanke i val av barnlitteratur. Tyvärr kan vi visa på att forskning kring ämnet gör gällande för en låg andel flickor i huvudkaraktärerna. När hon väl finns där som huvudperson tillskrivs hon sällan den önskade rollen som informanterna förespråkar (Kåreland, 2005:25). Vi hävdar att flickorna berövas bekräftande identifikationsobjekt i litteraturen. När man ställer detta mot det faktum att bokförlagen inbringar störst pengavinst vid medvetet användande av pojkar som huvudrollsinnehavare i barnlitteraturen (Kåreland, 2005:25). Företagen ser en vinst i att investera i sådana här böcker och åter igen blir flickor satta i andra hand med en förlorad rättighet i att få tillgång till positiva identifikationsobjekt. Vi finner denna företeelse något märklig då forskning visar på att flickor är de största konsumenterna när det gäller att läsa barnlitteratur (Kåreland, 2005:16ff).

Samtidigt som pedagogerna menar att de vill ha starka modiga flickor i litteraturen vill de också att barnen ska identifiera sig med karaktärerna i litteraturen. Vi ser vikten av att pedagoger lyfter upp biroller och stärker dessa eftersom de ofta tillskrivs flickor. F5 är en pedagog som vill förmedla förebilder i bland annat litteratur där han tänker att litteraturen är verktyg och ett hjälpmedel till att diskutera. Att förmedla världen genom litteratur tycker vi kan konkretisera och tydliggöra det budskap man vill nå fram med. Dock anser vi att detta kan kompletteras och förstärkas med olikartade uttryckssätt då barn lär på olika sätt. Precis som Kåreland och Lindh Munther hävdar så menar också vi att "Alternativa sätt att vara pojke och flicka kräver mer av inlevelse och bearbetning, om barnens beteende ska kunna påverkas" (Kåreland & Lindh Munther, 2005:152).

Informanterna uppger också att de vill stärka pojkarna, fast då på ett annat sätt. De menar att pojkarna behöver få identifikationsobjekt i litteraturen som speglar mjuka, försiktiga pojkar. Pedagogernas tankar går således mot att utmana både flickor och pojkar. I och med att det till övervägande del är manliga huvudroller i barnens litteratur får flickorna bekräftat gång på gång att de inte tillskrivs lika stort värde. Om man istället som informant F5 talar för att utmana barns föreställningar genom samtal tillskrivs både pojkar och flickor lika stort värde. De får som Wahlström skriver skiftande uppmärksamhet och en förstärkt social kompetens (2003:27). I resultatet framgår att samtliga informanter tänker att det är av vikt att föra boksamtal kring läst litteratur oavsett om det spelar genusperspektivet eller ej.

Vi ser genom informanternas uttalanden att de har en vilja att förmedla god barnlitteratur och de verkar för att flickor och pojkar ska få lika stort inflytande, precis som Lpfö 98 förespråkar (Utbildningsdepartementet, 2006:11). I Lpfö 98 står att läsa att förskolan har en viktig uppgift i grundlägga och förankra jämställdhet mellan könen (Utbildningsdepartementet, 2006:3).

Om förskolan har kunskap och makt att göra detta så visar man barnen en uppmuntran i att utforska alla sidor. Det pedagogerna för fram och visar vikt i ger reaktioner hos barn, vilket Lpfö 98 tydliggör genom att hävda att vuxnas förhållningssätt påverkar barns förståelse och vuxna är därför viktiga som förebilder (Utbildningsdepartementet, 2006:3). Både Svaleryd (2003:16), Elvin-Nowak och Thomsson (2003:29-31) menar att vuxnas reaktioner speglar sig i hur fria barn känner sig i sitt genuskonstruerande. Barnen fostras således in i vuxnas förväntade skillnader i genus, vilket kan leda till positiva eller negativa konsekvenser beroende på vilka reaktioner vuxna förmedlar inför barns handlande.

Avslutningsvis vill vi förtydliga hur informanterna tänker kring den barnlitteratur de förmedlar till barnen. Språkutvecklandets betydelse är det som först och främst sätts i fokus när de diskuterar kring frågan. Även tillgången till fantasins värld och rollidentifikationer till alla slags erfarenhetsvärldar och kulturer förs på tal och ses som berikande för barns lärande och utveckling. Informanterna tycks värdesätta att barnen bara får vara och njuta av mysig och avkopplande stund tillsammans i sagans värld. Vi ser att sagostunder också är en kroppslig aktivitet som barn många gånger tycks njuta av då de sitter tätt intill sina kamrater och känner fysisk närhet till varandra. Det informanterna här ger uttryck för menar Kåreland (2005:59) är klassiskt inom förskolan då den litterära skolningen i stort bygger på en lyssnande och språklig natur, vilken barnen lär känna världen genom.

Tankar kring ett genusperspektiv i förmedling av barnlitteratur är inte något som informanterna tar i beaktande under första delen av intervjudiskussionen. Vi tolkar detta som att genusperspektivet inte finns med i pedagogernas tankar i all pedagogisk verksamhet. Än så länge tycks inte genusperspektivet genomsyra pedagogens tankar i valet av barnlitteratur. Informanterna har ännu inte lyckats att konstruera denna kunskap fullt ut men vi kan ändå dra slutsatsen att samtliga informanter i vår studie arbetar mot att utveckla sitt eget genusperspektiv. Vi ser även att F4 som inte har ett uttalat genusperspektiv på förskolan har tankar kring medvetenhet och förmedling av genusperspektivet i litteratursamtal. Det är först när genusperspektivet konkret förs på tal i intervjufrågan som informanterna delger sina tankar, vilka innehåller många välbetänkta reflektioner. Slutsatsen är således att dessa välbetänkta tankar inte ännu sätter sin prägel på pedagogernas tänkande kring den barnlitteratur de förmedlar till barnen.

Hur kan en medvetenhet om genus bli ett verktyg till att förändra förlegade genusstrukturer i arbetet med barnlitteratur?

Sörensen hävdar som tidigare nämnts att barn genom litteratur skapar insikter om sig själva, sitt genuskonstruerande och den värld de lever i (Kåreland, 2005:58f). Därför är barnlitteratur ett redskap som kan konkretisera och förstärka de budskap som pedagoger vill förmedla. Svaleryd hävdar att pedagoger har förmågan att beröra och påverka barns identitetsskapande med ett medvetet genusperspektiv (2003:42). Vi menar att våra informanter ständigt påverkar barnens identitetsskapande. Slutsatsen kan då dras att ett medvetet val av barnlitteratur har stor relevans för barns uppfattning och lärande om världen och sig själva.

Vi hävdar inte heller att det blir en mer jämställd förskola genom att placera in män i förskolan bara för att höja antalet. Det primära måste vara pedagogisk skicklighet. Kunskapen kring genus höjs inte med automatik bara för att det kommer in fler män i verksamheten. Precis som Gannerud och Rönnerman skriver så kan övervikten av kvinnliga pedagoger i förskolan upprätthålla en genusrelaterad praktik (2006:18). Här i menar vi att det är viktigt med fortbildning som frambringar möjligheter för kvinnorna att se sin egen praktik och våga ifrågasätta denna.

Informanterna ger uttryck för sina tankar kring medvetenhet om litteraturens påverkan. Samtliga informanter är övertygade om barnlitteraturens förmedlande kraft. De ser den pedagogiska konsekvensen av deras egna medvetna överväganden. Somliga av informanterna ser fördelarna med att förstärka sin kompetens av val av barnlitteratur med att ta hjälp av bibliotekarier. Ett kritiskt inslag i detta resonemang kan sägas vara att pedagogerna helt och hållet tycktes förlita sig på bibliotekariernas val av barnlitteratur. Ett kritiskt förhållningssätt till de val som bibliotekarierna gjorde kom aldrig på tal. Vi tycker samarbetet förskola-

bibliotek är starkt berikande och en absolut tillgång men samtidigt måste man som pedagog alltid bära med sig det kritiska tänkandet och själv granska den litteratur man förmedlar till barnen. I resultatet framgår att hälften av informanterna känner sig osäkra på vad som kännetecknar god barnlitteratur sett ur ett genusperspektiv. Dessa informanter förlitar sig blint på bibliotekariens kompetens. En av dessa informanter (F1) uttrycker också att hon gärna lämnar över ansvaret till en bättre vetande kollega. Genom att systematiskt låta kollegor välja ut god barnlitteratur, som hos informant F1, och inte göra detta själv eller i samråd med någon som är mer kunnig så är vår uppfattning den att pedagogen förmodligen blir än mer osäker ju mindre hon själv gör aktiva val. Vi kan inte se att en kunskapsutveckling mot ett mer medvetet genusperspektiv sker hos pedagogen om hon inte får hjälp till att göra egna goda val i samråd med bibliotekarien. Om pedagogen vet vad hon ska titta efter och vara kritisk emot så menar vi att hon också har verktyget och förmågan till att skapa ett nytänkande hos barnen via litteratur.

Resultatet visade att litteratsamtal där bland annat barnens frågeställningar togs upp för diskussion och reflekterande var betydelsefullt. Lindö hävdar att samtal kring läst litteratur är av vikt för barns förståelse kring det lästa (2005:14). I samspel och dialog med genusperspektivet i fokus bland kamrater och pedagoger byggs broar till att förändra förlegade genusstrukturer som fortfarande tydligt finns i vårt samhälle. Intressant och tankeväckande är uttalet från informant F4 som menar att man kan utgå ifrån vilken skitbok som helst men ändå få fram ett bra genusperspektiv i samtalet med barnen. Är man en medveten pedagog tror vi att F4 kan ha en poäng i sitt uttalande då det som pedagog gäller att fånga storyns händelse, ta fasta på ögonblick och ta tillvara på barnens spontana tankar. Med genomtänkta provocerande och nytänkande frågeställningar kan man skapa en tillåtande och stimulerande miljö där barn tillåts experimentera med sina tankeställningar. Om man oberoende av kön skapar nya tillträdesområden som barnen får interagera och införliva sig med skapas nya genuskonstruktioner med barn som äger och förse sig med en mängd talanger och färdigheter (Wahlström, 2003:33,36). Barnen tillges nu en trygghet i sitt identitetsskapande där de får utveckla sin identitet oberoende av sitt kön vilket vi tolkar att Lpfö 98 ger uttryck för (utbildningsdepartementet, 2006:3). Detta styrks av Kåreland och Lindh-Munther som säger att "litteratur måste ses i ett större sammanhang, där pedagogernas olika förhållningssätt och praktiker kan antas påverka barnens upplevelser och tolkningar" (Kåreland & Lindh-Munther, 2005:151).

Informant F1 uttrycker tankvärda och intresseväckande tankar kring sig själv som individ och pedagog då hon menar att för att få till stånd en förändring av förlegade könsroller så går hon till sig själv för att finna svar. Hon medvetandegör tanken om den kritiska granskningen av sig själv, sina egna värderingar, bemötande och förhållningssätt till genusperspektivet. Förhållande till barnlitteratur säger hon i grund och botten grundar sig på sin egen uppväxt med traditionella barnböcker. Kring det här tänker hon att hon måste vara omsorgsfull och kritisk i sitt val av barnlitteratur då hon säger sig lätt falla in i inrotade tankemönster. Genom att gå utanför sin egen bild, erfarenhetsvärld och titta objektivt är hennes sätt att göra medvetna val av barnlitteratur. Vi får intryck av att den här medvetenheten som F1 bär med sig och ger uttryck för är grundvalen till förändring. Vi tror att det är vid en sådan här medvetenhet som vi har störst utsikt att lyckas med att förändra förlegade genusstrukturer och vara medkonstruktörer till ett nytänkande hos framförallt barn men även hos vuxna.

Forskning visar på att genus bildas och bevaras i samhällets alla rum så även i förskolan och att barn är mottagliga för de förväntningar som finns på dem beroende på könstillhörighet (Kåreland, 2005:9 & Marklund & Snickare, 2005:14). Denna mottaglighet av förväntningar

på könet tar också barnen till sig i sagans värld (Wahlström, 2003:25). Därför bör man som pedagog lägga vikt vid valet av barnlitteratur och konstant upprätthålla medvetenheten om innehållets påverkan. Att då kunna erbjuda barnen en aktiv genuspedagogik med genomtänkt litteratur och innehåll tror vi är ett kraftfullt verktyg till att förändra förlegade genusstrukturer till ett nytänkande kring genuskonstruktioner.

Avslutningsvis ser vi att våra informanter visar på en vilja att förändra förlegade genusstrukturer och arbetar mot ett mer jämställt klimat. Vi ser ändå genom vårt resultat att det finns variationer mellan förskolornas aktiva genuspedagogik. En informant uppger att hon rannsakar sig själv, medan de andra pedagogerna förespråkar en öppen och diskuterande verksamhet med litteratursamtal i fokus. Även bibliotekarier ses som ett verktyg i förändringsarbetet i att skapa nytänkande. Genusperspektivet under intervjun kom liksom som i avsnittet ovan inte på tal förrän vi tog upp perspektivet, men trots detta är vår tolkning den att informanterna strävar åt en förändring av förlegade genusstrukturer. Dessa verktyg som informanterna ovan nämnt är medvetna val ifrån deras sida som resulterar i en liten men ack så viktig förändring mot ett nytänkande hos barn. När pedagoger läser och diskuterar litteratur för/med barn om karaktärer som gör saker som inte riktigt följer samhällets normer ser barnen att de kan och får göra saker som inte riktigt tillskrivs deras egna kön. En förändring sker hos det enskilda barnet som i sin tur resulterar i en förändrad del av samhällsstrukturen.

Hur påverkar pedagogens utbildning och ledningens engagemang pedagogens medvetenhet om genus i relation till barnlitteratur?

Resultatet från intervjuerna visar på att medvetenhet kring genus hänger tätt ihop med utbildning, såväl om de tillgodosett sig den under lärarprogrammet eller som fortbildning under verksamma år. Detta ger de tre äldre informanterna uttryck för. De hävdar att denna fördjupade medvetenhet först förankrats under senare år i och med fortbildning. Lägg dock märke till att genusmedvetenheten i relation till barnlitteraturen inte tycktes uppkomma förrän det perspektivet fördes på tal från vår sida. Inte heller tycktes det spela någon roll i detta avseende om förskolans ledning var aktiv i det verbala uppmuntrandet av genus eller ej. Däremot arbetades det mer aktivt med genusperspektivet i förskolor där engagemanget fanns att vidarutbilda personalen hos ledningen. Det är också ledningen som bär det primära ansvaret för att genusarbetet upprätthålls i förskolan och att de erbjuder verksamhetens personal vidareutbildningar som stärker deras kunskaper i genuspedagogik (SOU, 2006:75: s14).

Vi menar att om ledningen ser kompetensutvecklingens möjligheter bland sin personal i projekt som till exempel Alfonsprojektet, så gynnas såväl barn som vuxna. Om ledningen ser dessa genusprojekt som en tillgång och som ett privilegium att få delta i och uppmuntrar sin personal till ett genusaktivt arbete så tycks även personalen bli mer involverad i arbetssituationen. Detta kan vi se hos informant F3 som har involverats i ett EU-projekt under tre års tid, där genusperspektivet nu genomsyrar verksamheten med bland annat en genuspedagog, ett mer medvetet förhållningssätt, bokbidrag samt en förändrad arbetsmiljö.

Ledningens engagemang har påverkat pedagogernas medvetenhet om genus i relation till barnlitteratur, så till vida att pedagogerna har fått *fortbildning* inom områden. Det är denna fortbildning som skapat medvetenheten. Ledningens prioritet i form av fortbildning har således haft en avgörande kvalitetsutveckling gällande genusperspektivet. I förlängningen

även pedagogens medvetenhet kring genus i relation till barnlitteratur. Det är inte uppmuntrandets ord som spelat roll utan just prioritet av utbildning.

Utbildning är grunden till ett utvecklande av ett fördjupat tänkande, som vi då ser kan leda till ett förändrat förhållningssätt, attityd och agerande om man tar på sig genusperspektivets glasögon. Därför ser vi den stora vikt av att ledningen satsar på olika projekt som har ett genusperspektiv i fokus. Pedagogernas utbildning har således en stor inverkan i barnens sätt att konstruera kön. För att se klart ur genusperspektivets glasögon behöver pedagoger stöd och fortbildning när de som i Lpfö 98 skriver; förskolan skall ge barnen stöd i att utveckla en positiv uppfattning om sig själva som lärande och skapande individer. De skall få hjälp att känna tilltro till sin egen förmåga. Barnen skall få stimulans och vägledning av vuxna för att genom egen aktivitet öka sin kompetens och utveckla nya kunskaper och insikter (Utbildningsdepartementet, 2006:6). Med rätt val av barnlitteratur eller medvetna fördjupade diskussioner av litteratur som förmedlas frambringas olika möjliga perspektiv som barnen kan ta sig vid, välja och vraka bland. För att därefter utforma sin genuskonstruktion utifrån sig själv, oberoende av kön. Härvid visar förskolans pedagoger att breda sociala roller är att föredra, vilket bland annat barnen får upptäcka via barnlitteratur. Men Rom byggdes som sagt inte på en dag, vilket vår samhällshistoria visar på.

Uppsatsens konsekvenser

Genom vår uppsats kan man upptäcka sin egen (o)medvetenhet kring sitt genusarbete, då vi synliggör att en falsk medvetenhet kring genus kan vara införlivad hos pedagoger. Resultaten visar att undersökningens informanter ännu inte tycks ha genuspedagogiken genomsyrat i hela sin verksamhet, trots ett aktivt genusarbete på förskolan. Genom att ta del av vår studie visas barnlitteraturens betydelse och påverkan vid barns genuskonstruerande. För kommande pedagoger och barn i förskolan är en sådan här medvetenhet avgörande för en förändrad genusstruktur och bildade av barns genuskonstruktion.

Slutsatser

Slutsatsen av vår undersökning är den att flertalet av informanterna anser sig arbeta med en genuspedagogik, dock finns inte genusperspektivet med i en allmän diskussion kring barnlitteratur. När genusperspektivet fördes på tal av oss hade de en uttalad medvetenhet och många goda tankar kring barnlitteratur. De såg vikten av att förmedla god litteratur som stärker både flickor och pojkars olika roller, då de ansåg att barn påverkas av litteraturens innehåll. Pedagogernas eget förhållningssätt och pedagogiska övervägande har relevans för nyskapandet av vidgade genusstrukturer. Att ledningen prioriterar vidareutbildning inom genuspedagogiken är en nödvändighet för att pedagogerna ska kunna se och granska sitt eget förhållningssätt och kunna göra medvetna pedagogiska överväganden.

Fortsatt forskning

Vi är undrande till om pedagogernas tankar och uttalanden överensstämmer med det som sker i verksamheten? Hade vi fått andra svar från informanterna om de visste att vi sedan skulle observera dem? Dessa tankar har uppkommit nu i studiens senare del och skulle kunna vara en central del i fortsatt forskning. Det hade varit intressant att fortsätta bygga på denna studie med observationer i förskolans verksamhet. Observationer kan visa vilken barnlitteratur som är tillgänglig, hur litteraturen är placerad och till vilken grad litteraturen inbjuder till

utforskande osv. Denna vidareutveckling av studien hade varit givande då vi under vår nuvarande studie endast tar del av pedagogernas tankar vilka i och för sig är ack så intressanta.

Slutord

Studien har varit ett inspirerande inslag i vårt kommande yrkesliv. Att möta informanterna och ta del av deras tankar har gett oss rustning för genusarbetets betydelse. Vi har dels upptäckt arbetets sårbarhet i den mening att det är lätt att tro att man är medveten och arbetar mot jämställdhet mellan könen. Verklighetens tankar visar dock att denna medvetenhet inte finns genomsyrat i allt som bedrivs. Samtidigt har vi lyckligtvis upptäckt att en medveten genuspedagogik i val av barnlitteratur och dess förmedling har en påtaglig makt att påverka barns syn på kön och dess genuskonstruerande, vilket ger oss en stark känsla av att det verkligen går att förändra förlegade genusstrukturer!

Källförteckning

Skriftliga källor

- Blomberg, Malin. (1988). *Världens bästa lekmaterial-att arbeta med litteratur i förskolan*. Liber. Stockholm.
- Brink, Lars. (2005). Bröderna Lejonhjärta, en receptionsstudie i år 3. I: *Modig och stark – eller ligga lågt*. (Kåreland red). Natur och kultur. Stockholm.
- Connell, R.W. (2003). *Om genus*. Daidalos. Göteborg.
- Davies, Bronwyn. (2003). *Hur flickor och pojkar gör kön*. Liber. Stockholm.
- Ekholm, Mats & Fransson, Anders. (2002). *Praktisk intervjuteknik*. Nordstedts Förlag. Stockholm.
- Elvin-Nowak, Ylva & Thomsson, Heléne. (2003). *Att göra kön. Om vårt våldsamma behov av att vara kvinnor och män*. Albert Bonniers. Stockholm.
- Gannerud, Eva & Rönnerman, Karin. (2006). *Innehåll och innebörd i lärares arbete i förskola och skola*. Göteborgs Universitet.
- Hirdman, Yvonne. (2001). *Genus – om de stabila föränderliga former*. Liber. Stockholm.
- Jacobson, Maria. (1998). Under det rosa täcket. I: *Drömprinsen och Glamourgullet. Om könsschabloner och i barnreklam*. (Näslund, Anna & Hellström, Eva, red.). Konsumentverket. u.o.
- Jerlang, Espen & Ringsted, Suzanne. (2003). Den kulturhistoriska skolan: Vygotskij, Leontjev, Elkonin. I: *Utvecklingspsykologiska teorier*. Liber. Stockholm.
- Kvale, Steinar. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. Lund.
- Kåreland, Lena. (2005). *Modig och stark – eller ligga lågt*. Natur och kultur. Stockholm.
- Kåreland, Lena & Lindh-Munther, Agneta. (2005). (S)könlitteraturen i förskolan. I: *Modig och stark – eller ligga lågt*. (Kåreland red). Natur och kultur. Stockholm.
- Lindö, Rigmor. (2005). *Den meningsfulla språkväven*. Studentlitteratur. Lund.
- Marklund, Liza & Snickare, Lotta. (2005). *Det finns en särskild plats i helvetet för kvinnor som inte hjälper varandra*. Pirat. Stockholm.
- Nikolajeva, Maria. (2004). *Barnbokens byggklossar*. Studentlitteratur. Lund.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Studentlitteratur. Lund.

- Pramling, Ingrid & Sheridan, Sonja. (2000). *Barns samlärande*. Liber. Stockholm.
- Rithander, Susanne. (1991). *Flickor och pojkar i förskolan, hjälpfröknar och rebeller*. Liber. Stockholm.
- SOU 2006:75. (2005). *Jämställdhet i förskolan-om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete*. Stockholm. Fritzes.
- Stukát, Staffan. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Studentlitteratur. Lund.
- Svaleryd, Kajsa. (2003). *Genuspedagogik. En tanke-och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Liber. Stockholm
- Sörensen, Birte. (2005). I: *Modig och stark- eller ligga lågt*. (Kåreland red). Natur och kultur. Stockholm.
- Utbildningsdepartementet. (2006). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. Stockholm. Fritzes.
- Wahlström, Kajsa. (2003). *Flickor, pojkar och pedagoger*. Sveriges Utbildningsradio. Stockholm.
- Öhman, Margareta. (2003). *Empati genom lek och språk*. Liber. Stockholm.

Internetkällor

<http://regionbibliotek.vgregion.se/kotten/> (070521)

Nationalencyklopedin på Internet (www.ne.se)

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=181336&i_word=genus (070521)

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=235811&i_word=k%f6nsroll (070521)

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=488430&i_word=j%e4mst%e4lldhet (070521)

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=315197&i_word=stereotyp (070521)

http://www.ne.se/jsp/search/article.jsp?i_art_id=271419&i_word=norm (070521)

Intervjufrågor

Allomfattande frågor

- Innan intervjufrågorna ställs erhålls pedagogerna en allmän diskussion där de får berätta om barnböcker, läsning och flickor-pojkar på ett opretentiöst sätt. Vad tycker flickor om för böcker, vad gillar pojkar, är det (inte) någon skillnad.

1. Varför läser ni böcker för barnen? (pedagogiska motiv)
2. Hur väljer ni ut den litteratur som ni läser för barnen?
3. Hur följer ni upp lästa böcker? (exempelvis genom lek och samtal)
4. Problematiserar ni aktivt innehållet i de böcker ni läser för barnen? (förlängning av föregående fråga)
5. Tror ni barnen påverkas av litteraturens innehåll (både text och bild)? Hur tror ni i så fall att barnen påverkas?
6. Vad kännetecknar god barnlitterär kvalitet för dig?

– Utifrån dessa frågor hoppas vi kunna uppfånga pedagogens allmänna syn på barnlitteratur och få reda på om de resonerar kring genusperspektivet när det inte nämns direkt i frågan.

Genusrelaterade frågor

7. Har ni ett genusperspektiv när ni väljer att låna/läsa/använda barnlitteratur i verksamheten?
8. Har ni några speciella kriterier att gå efter, vilka i så fall? (förlängning av föregående fråga)
9. Hur tänker du som enskild pedagog kring den litteratur som du väljer att förmedla till barnen sett ur ett genusperspektiv?
10. Arbetar ni aktivt med genusfrågor på avdelningen? Hur ser detta arbete i så fall ut?
11. Arbetade du något med genusrelaterade frågor under din utbildning?
12. Känner du att ledningen prioriterar genusfrågor? (till exempel uppmuntran, fortbildning, tid till planering och samtal kring hur man ska jobba med genusfrågor)
13. Känner du dig trygg kring vilken litteratur som är av god kvalitet sett ur ett genusperspektiv?

Med dessa frågor är vår förhoppning att upptäcka och identifiera pedagogens tankar kring genuslitteratur på förskolan. Frågorna ställs i den ordning som faller sig lämpligast under varje enskild intervju då tanken är att vi vill föra ett samtal.

Här med intygar jag att min medverkan får användas i Anna Rohlén och Emelie Avenius C-uppsats vid Göteborgs Universitet, Lärarprogrammet.

Anna Rohlén och Emlie Avenius förbinder sig att informanten får läsa och ta del av studien innan publicering. Där jag godkänner min slutgiltiga medverkan. C-uppsatsen handlar om barnlitteratur i förskolan sett ur ett genusperspektiv, där jag låter mina uttalanden och tankar publiceras i uppsatsen som senare kommer vara en allmän handling.

Datum_____

Namnteckning_____

Namnförtydligande_____

Skribent 1

Namnteckning_____

Namnförtydligande_____

Skribent 2

Namnteckning_____

Namnförtydligande_____